

**Die gebruik van letterkunde vir die  
onderrig en leer van Afrikaans as  
addisionele taal op skool binne 'n  
taakgebaseerde benadering**

Annelaura Rothmann



**Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad  
Magister in Afrikaans en Nederlands in die  
Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die Universiteit Stellenbosch**

**Studieleier: Dr. E.M. Adendorff**

**Maart 2016**

## **Verklaring van oorspronklikheid**

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Maart 2016

Kopiereg © 2016 Universiteit Stellenbosch  
Alle regte voorbehou

## Opsomming

Met die transformasie van die voormalige Model C-skole (die toename van bruin en swart leerders na dié skole) is daar 'n groot toename van leerders wat Afrikaans as tweede taal volg. Afrikaans is baie leerders se derde taal en juis daarom is dit nodig dat daar met 'n benadering vorendag gekom word om, met die oog op die matriekvereistes, alles wat op die tweedetaalvlak nodig is te bereik.

Onlangse tendense dui op die noodsaaklikheid van die voordele daaraan verbonde om letterkunde vir die aanleer en verwerwing van Afrikaans as tweede taal te gebruik. Die rede daarvoor is die outentieke taalgebruik en die ryk inhoud wat letterkunde bied. Benewens die taal en inhoud van die letterkunde – vir hierdie tesis spesifiek kortverhale – is daar die voordeel van die kennismaking met die werklikewêreldse ondervindings, asook kulturele verryking. Aangesien leerders in baie gevalle nie genoeg belangstelling in die formele aanleer van Afrikaans as tweede taal toon nie, kan die gebruik van die kortverhale hulle belangstelling prikkel. Die kortverhale het verskeie temas, ruimtes en kulturele agtergronde wat vir die leerder interessant mag wees. Met die integrasie van taalonderrig en letterkunde word die aanleer van die teikentaal vergemaklik. Aan die hand van letterkunde kan die nodige taalvaardighede (lees, luister, praat en skryf) ook sodoende ontwikkel word.

Hierdie studie vind binne die taakgebaseerde benadering vir die leer en onderrig van tweede tale plaas. Die taakgebaseerde benadering is 'n taalonderrigbenadering wat die fokus plaas op betekenis deur middel van outentieke taalgebruik. Binne dié benadering word verskillende taaktipes vir klaskameraktiwiteite gebruik. Die take moet sillabusgeoriënteerd wees en is suksesvol indien die onderwyser die nodige leiding verskaf, deur middel van gepaste voorbeelde van die vereiste take en asook agtergrondinligting wat nie noodwendig altyd deel van die leerders se belewenisraamwerk is nie. Taakgebaseerde onderrig bied die geleentheid vir interaksie en dit kan tot betekenissonderhandeling tussen die deelnemers lei.

'n Verdere vereiste is dat take nie alleen moet staan nie, maar in taakgebaseerde onderrig moet die een taak voortvloei uit 'n spesifieke vorige taak en moet daarop voortgebou word. Dit lei tot die hergebruik van taal, sodat dit wat reeds verwerf is, meer effektief gebruik kan word. Die taakgebaseerde onderrigproses bestaan uit ondersteuning, taakafhanklikheid,

herverbruik, die aktiewe leerproses en refleksie (geleentheid vir die leerders om te wys wat hulle geleer het en hoe goed hulle gevaar het.

In die tesis word gekyk na hoe en tot watter mate kortverhale binne die taakgebaseerde benadering gebruik kan word ten einde die onderrig en leer van letterkunde te vernuwe en te verruim. So 'n studie is nog nie binne die Afrikaanse onderwysstelsel onderneem nie. 'n Verdere doelwit is om 'n geïntegreerde onderrigmetodologie voor te stel wat in skole gebruik kan word omdat dit een van die doelwitte in die nuwe Kurrikulum- en assesseringsbeleid van die Departement van Nasionale Onderwys is.

## Summary

With the transformation of former Model-C schools (the increase of black and coloured learners to these school), there is a huge increase in the number of learners taking Afrikaans as a second language. Because Afrikaans is a third language to many of these learners, an approach has to be established whereby all the matric requirements for the acquisition of Afrikaans as a second language, can be achieved.

Recent tendencies highlight the necessity and advantages of the use of literature for the learning and acquisition of Afrikaans as second language. The reason for this is the authenticity of the use of language and the rich content of literature. In addition to the language and content of literature (specifically short stories for this thesis), there is the advantage of exposure to real world experiences and cultural enrichment. Since learners often show disinterest in the formal acquisition of Afrikaans, the use of short stories can stimulate their interest. The short stories contain various themes, spaces and cultural backgrounds that make it interesting to learners. With the integration of grammar and literature, the acquisition of the target language can be more easily facilitated. In this manner language abilities and skills, including reading, listening, speaking and writing, can be developed through the use of literature.

This study uses the task-based approach for the learning and acquisition of second languages. The task-based approach is a language teaching approach which places emphasis on meaning through the use of authentic language. The approach uses different task types for class room activities. These tasks must be syllabus orientated and will be successful if the teacher provides the necessary guidance with examples of the required tasks as well as the background knowledge which does not form part of the learners' frame of reference. Task-based education provides the opportunity for interaction and can lead to meaning-negotiation between the participants.

A further requirement is that tasks should not stand alone – in task-based education one task should flow forth from another task which is developed further. This will result in the repeated use of language, in order to facilitate the use of acquired skills and knowledge. The task-based approach consists of support, language dependence, repeated language

use, active learning and reflection – the opportunity for learners to demonstrate what they learned.

In this thesis the use of short stories in a task-based approach is investigated to renovate and broaden the teaching and learning of literature. No such study has been undertaken in the Afrikaans school system. A further aim is to introduce an integrated teaching approach which can be used in schools as it is one of the aims in the national Curriculum and Assessment policy of the Department of National Education.

## **Bedankings**

Aan my studieleier, dr. Elbie Adendorff, baie dankie vir al die moeite en ondersteuning wat ek gekry het, asook die onderskraging wanneer die moedeloosheid my oorval het.

Aan my man, Gerrie Rothmann, vir al die hulp met die huistake toe ek besig was en vir die aanstuur en ontvang van al die e-posse.

Dankie aan my seun, Jan-Ben Rothmann, vir die motivering; my dogter, Elmien Werner, vir die hulp met die rekenaar en my seun, Thomas Rothmann, vir sy geduld.

Opregte dank aan die Hoërskool Kriel in Mpumalanga vir die finansiering van my studies en aan die skoolhoof, mnr. H Potgieter, wat verstaan het dat ek tyd vir my studie nodig gehad het.

Baie dankie aan my kollegas Truda Small-Shaw en Phillip Steyn vir insette en die uitdeel en ontvangs van die vraelyste aan die leerders.

Baie dankie aan Debbie van Rooyen vir die arol en die bind van die tesis.

Baie dankie aan die interne eksaminator, prof. Ronel Foster, en die eksterne eksaminator, prof. Susan Smith, vir die beoordeling van die tesis.

Laastens, maar die belangrikste, alle eer en dank aan die Here vir die voorreg om hierdie studie te kon doen.

## Inhoud

<b>Hoofstuk 1: Oriëntering</b>	<b>1</b>
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling	9
1.3 Doelstelling	10
1.4 Benaderingswyse en metodologie	10
1.5 Hoofstukindeling en werkswyse	11
<b>Hoofstuk 2: Taakgebaseerde benadering</b>	<b>13</b>
2.1 Inleiding	13
2.2 Taakgebaseerde benadering	14
2.2.1 Inleiding	14
2.2.2 Taakdefinisie	15
2.2.3 Beginsels vir taakgebaseerde onderrig	19
2.3 Klassifikasie van take	31
2.3.1 Pedagogiese klassifikasie	31
2.3.2 Retoriese klassifikasie	38
2.3.3 Kognitiewe klassifikasie	38
2.3.4 Psigolinguistiese klassifikasie	40
2.4 Taakgebaseerde raamwerk	42
2.5 Slot	47
<b>Hoofstuk 3: Letterkunde-onderrig</b>	<b>48</b>
3.1 Inleiding	48
3.2 Metodologiese benaderings tot letterkunde-onderrig	48
3.2.1 Inleiding	48
3.2.2 Oorsig	49
3.2.3 Taakgebaseerde letterkunde-onderrig	52
3.3 Letterkunde-onderrig	58
3.4 Voordele vir die gebruik en onderrig van letterkunde	59
3.5 Nadele van die gebruik en onderrig van letterkunde	68
3.6 Kontekstualisering ten opsigte van Afrikaans addisionele taalonderrig	72
3.7 Die gebruik van kortverhale	76
3.8 Slot	79
<b>Hoofstuk 4: Voorbeelde van taakgebaseerde lesse</b>	<b>80</b>
4.1 Inleiding	80



4.2	Voorbeelde van taakgebaseerde lesplanne .....	81
4.2.1	Voorbeeld 1: “Agter ’n baard” deur Hennie Aucamp.....	81
4.2.2	Voorbeeld 2: “Baby” deur EKM Dido .....	89
4.2.3	Voorbeeld 3: “Mutsuku” deur Izak de Vries .....	96
4.3	Slotsom.....	100
<b>Hoofstuk 5: Slot</b> .....		<b>101</b>
5.1	Inleiding.....	101
5.2	Gevolgtrekking .....	102
5.3	Slotopmerking en bydrae van studie. ....	102
<b>Bronnelys:</b> .....		<b>103</b>
 <b>Addendum A: “Agter ’n baard” – Hennie Aucamp</b>		
<b>Addendum B: “Baby” – EKM Dido</b>		
<b>Addendum C: “Mutsuku” – Izak de Vries</b>		

# Hoofstuk 1: Oriëntering

## 1.1 Inleiding

Die Grondwet van Suid-Afrika, wat in artikel 6 die bevordering van meertaligheid voorstaan, bied erkenning aan die 11 amptelike tale. Die 2011-sensus toon 'n afname in die aantal sprekers in ses van die 11 amptelike tale, terwyl Afrikaans se getal huistaalsprekers van omtrent 5,98 miljoen (13,2%) in 2001 tot omtrent 6,85 miljoen (13,5%) in 2011 gestyg het. Afrikaans word deur die meeste etniese groepe in Suid-Afrika as 'n tweede (of selfs derde) taal gepraat. In 'n verslag deur die Departement van Basiese Onderwys, *The Status of the Language of Learning and Teaching in South African Public Schools* (2010), word daar bevind dat 10% van leerders Afrikaans as huistaal gebruik, asook dat 12% van leerders Afrikaans as Huistaal as Taal van Leer en Onderrig (TvLO) het. Daar word ook na die daling van 2% in 2008 na 1,3% in 2009 van leerders wat Afrikaans as Eerste Addisionele Taal<sup>1</sup> as skoolvak volg, verwys.

Die implementering van 'n meertalige onderwysbeleid sluit die leer en onderrig van alle amptelike tale in, ook Afrikaans. Die doel hiervan is om sosiale integrasie en meertaligheid in Suid-Afrika te bevorder. Tot 80% van landelike en township-skole in Suid-Afrika bied reeds drie tale (Engels, 'n moedertaal en Afrikaans) in die intermediêre fase, naamlik graad 4-9, aan. Die onderrig en leer van Afrikaans as Addisionele Taal<sup>2</sup> is belangrik aangesien die regering in 2013 konsepwetgewing voorgestel het dat alle leerders drie, in plaas van twee amptelike tale, waarvan een 'n Afrikataal moet wees, op skool moet volg. Dit hou moontlike positiewe implikasies vir Afrikaans in, want volgens Bruwer (2013) erken die Departement van Basiese Onderwys Afrikaans as Afrikataal.

My navorsing het ontstaan as gevolg van die transformasie wat sedert 1994 in Suid-Afrikaanse skole plaasgevind het, meer spesifiek in die skool waar ek betrokke is, naamlik Hoërskool Kriel (Mpumalanga), in die Afrikaanse Departement as Afrikaans Huistaal-onderwyser. As moderator van al die Afrikaanse portefeuljetake en eksamenvraestelle het

---

<sup>1</sup>Binne die breë Suid-Afrikaanse onderwysbestel word die term *addisionele taal* gebruik vir die verwerwing van ander tale naas die moedertaal. In dié tesis word hierdie term ter wille van eenvormigheid gebruik, maar daar word ook verwys na die term *tweede taal*.

<sup>2</sup> In navolging van wat in die Nasionale Onderwysbeleidsverklaring (2012) staan, word die terme *Afrikaans as Huistaal* en *Afrikaans as Eerste of Tweede Addisionele Taal* met hoofletters geskryf.

ek gevind dat daar geleenthede is waar ekstra hulp met die verwerwing van Afrikaans as tweede taal (Eerste Addisionele Taal) nodig is. Met “transformasie” word bedoel die toename van swart en bruin leerders na voormalige Model C-skole, asook die toename van leerders van ander tale na voormalige Afrikaansmediumskole. In 2015 is die verandering by my eie skool sigbaar in die getalle van die verskillende matriekleerlinge: In 2014 was daar 41 Afrikaans Huistaalleerders en 93 Afrikaans Eerste Addisionele taal-leerders. In 2015 is daar slegs 25 Afrikaans Huistaalleerders en 110 Afrikaans Eerste Addisionele taal-leerders. Op die oomblik is die Graad 8-getalle soos volg: Vir Afrikaans Huistaal is daar 40 leerders en vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal 195 leerders. Rofweg gesien is daar slegs een Afrikaans Huistaalklas in Graad 9-12, maar vier tot vyf klasse vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal. Hierdie getalle wissel soos wat leerders die skool verlaat en ander bykom.

In 1997 is die sogenaamde nuwe onderwysbeleid, UGO of uitkomsgebaseerde onderwys, in Suid-Afrika opgestel en aanvaar (Murray, 2012: 88). Dit is 'n algemene kurrikulum wat in al elf amptelike tale in Suid-Afrika opgestel is. Dit was 'n poging om die verdeeldhede van die verlede reg te stel. Dié kurrikulum is hoofsaaklik gebaseer op die onderwysstelsel wat in Engelssprekende lande, soos Australië en Kanada, gevolg is. Volgens Murray (2012: 88) het dit veral 'n groot klemverskuiwing in die onderrig van Engels teweeggebring, maar dit het ook die onderrig van Afrikaans en Afrika-tale beïnvloed. Die UGO was nie suksesvol nie en dit het aanleiding gegee tot 'n nuwe kurrikulum. In 2002 is die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (NAKV) uitgereik met die doel om al die taalkurrikulums te standaardiseer, terwyl 'n verdere kurrikulumvernuwing in 2009, die Nasionale Kurrikulumverklaring, plaasgevind het. In 2012 is die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring of KABV (“CAPS” soos dit algemeen bekend staan) aanvaar as die nuwe beleid wat in Suid-Afrikaanse skole gebruik word.

Die KABV (2012: 8) verskaf 'n duidelike rasionaal vir die onderrig van tale, naamlik dat tale instrumente vir denke en kommunikasie is. Die onderrig van tale moet die leerders onder meer in staat stel om kennis te verwerf, met ander in interaksie te kan tree en hulle help om hulle wêreld te verander en te verbeter. Dit verduidelik voorts die verskillende taalvlakke. Die terme *Huistaal*, *Eerste Addisionele Taal* en *Tweede Addisionele Taal* in skole verwys na die vaardigheidsvlak waarop die tale aangebied word, en nie na die moedertaal (huistaal) of verworwe taal (soos in die addisionele tale) van die leerders nie. Die drie terme verwys dus na die onderrigvlak waarop Afrikaans aangebied word en nie na

die taal self nie. In hierdie tesis fokus ek slegs op die leer en onderrig van Afrikaans as Eerste Addisionele Taal aangesien dit by Hoërskool Kriel aangebied word saam met Afrikaans as Huistaal. Ons skool bied nie Afrikaans Tweede Addisionele Taal aan nie.

Die KABV (2012: 8) gee die volgende verduideliking van die Eerste Addisionele Taalvlak, naamlik dat die leerders nie noodwendig enige kennis het van die taal wanneer hulle begin skoolgaan nie. In die vroeë fases is die fokus op die ontwikkeling van die leerder se vermoë om die taal te verstaan en te praat, met ander woorde interpersoonlike kommunikasievaardighede. In Graad 2 en Graad 3 begin die leerders om geletterdheid te ontwikkel op grond van hulle mondelinge taalverwerwing. In die Intermediêre en die Senior fases word leerders se luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede verder ontwikkel. Die leerders moet in hierdie fases aan meer Afrikaans blootgestel word. Wanneer die leerders in Graad 10 kom, behoort hulle Afrikaanse taalvaardighede so ontwikkel te wees dat hulle redelik bedrewe kan kommunikeer in Afrikaans, maar akademies ook met die taal kan omgaan. Die doel van Afrikaans Eerste Addisionele taalonderrig in Graad 12 is om die leerders voor te berei vir verdere studie en vir die arbeidsmark.

Die oorsig van die taalkurrikulum vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal behels, volgens die KABV (2012: 10), vier taalvaardighede. Eerstens is dit *luister* en *praat*. Die luisterproses sluit in preluister, luister en postluister; en die praatvaardigheid sluit in die praatproses en kenmerke en konvensies van mondelinge kommunikasietake. Tweedens is dit *lees* en *kyk*. Die leesproses sluit in prelees, lees en postlees; asook die lees van literêre en nie-literêre tekste. Derdens is dit *skryf* en *aanbied* met die fokus op prosesskryf (beplanning, konsep, hersien, redigeer, proeflees en aanbied). Dit sluit in taalstrukture en -konvensies, asook tekssoorte en taalkenmerke. Laastens is dit die taalstrukture en konvensies wat woordkeuse, spelling, sinsbou, punktuasie, hersiening van taalstrukture en aanleer van nuwe taalstrukture, insluit.

Die verandering in die nasionale onderwysstelsel sedert 1994 het 'n groot invloed op skole en die skoolstelsel uitgeoefen. Een van dié veranderinge was die afname van Afrikaans-medium skole en die afname in getalle van Afrikaanse leerders. Die Afrikaansmediumskole in die Mpumalanga-provinsie het sedert 1993 met 90 skole afgeneem na slegs 3 Afrikaansmediumskole in 2003. Waar Hoërskool Kriel oorspronklik twee Afrikaanse Graad 8-klasse en drie of vier Engelse Graad 8-klasse gehad het, het dit aan die begin van 2012 verander na slegs een Afrikaanse Graad 8-klas met ses Engelse Graad 8-klasse.

Nie net het die Afrikaanssprekende leerdergetalle afgeneem nie, maar die getal druipele in die verskillende jaargroepe het vermeerder waarvan baie in Graad 12 Afrikaans Eerste Addisionele Taal gedruip het. Alhoewel leerders verskeie ander vakke gedruip het, het Hoërskool Kriel met die 2015-uitslae gevind dat meer leerders Engels Huistaal en Afrikaans Eerste Addisionele Taal gedruip het as die ander vakke. Daar het in 2015 meer Graad 12-leerders Afrikaans Eerste Addisionele Taal gedruip as vorige jare. Die matriekuitslae van die leerders wat Afrikaans as Eerste Addisionele Taal aan die hoërskool volg, het van 2004 en 2005 met geen druipele nie na 2006 met 3 druipele tot 2011 met 11 druipele verander. In 2013 was daar 108 Afrikaans Eerste Addisioneleleerders in matriek met 'n druipegetal van 14, wat 13% van die totale groep was. In 2014 was die Graad 12-Afrikaans Eerste Addisioneleleleuitslae soos volg: van die 85 leerders was 8 druipele, wat 8.6% van die totale groep was.

'n Verdere tendens wat in die Mpumalanga-streek voorkom, is leerders wat in hulle eerste drie jaar van primêre skool in hulle moedertaal onderrig ontvang en Engels as Eerste Addisionele Taal volg – Afrikaans as Addisionele Taal is glad nie deel van die vakkeuse by sommige laerskole in die provinsie nie. Hierdie leerders kom in die hoërskool en moet dan Afrikaans as Eerste Addisionele Taal volg. Dit beteken sommige Graad 8-leerders volg vir die eerste keer Afrikaans as vak omdat hulle dit nooit op laerskoolvlak gevolg het nie. Hulle sit in die Afrikaans Eerste Addisionele Taalklas, maar is eintlik 'n vreemdetalsspreker van Afrikaans. As die leerder hoërskool toe gaan en 'n dubbel- of parallelmediumskool kies, het hy<sup>3</sup> min of geen kennis van die taal nie.

Van die leerders in Mpumalanga, het voorts 'n baie basiese kennis van Afrikaans, want hulle word slegs in die plaaslike omgewing, soos byvoorbeeld in Kriel of in die besonder die platteland van Mpumalanga, daaraan blootgestel. Derhalwe is Afrikaans 'n geleentheidstaal vir hulle omdat die leerders nie die vermoë aanleer om Afrikaans as kommunikasiemiddel te gebruik nie. Daarmee word bedoel dat die swart leerders Afrikaans as derde of vierde taal het. In die enigste Engelse laerskool in Kriel (waar ek in die verlede ook onderwys gegee het), het die samestelling van swart en blanke Engels-sprekende leerlinge verander van 'n gemengde groep tot 'n heeltemal swart groep. Dieselfde het met die onderwysers gebeur. Dit het die gevolg dat die laerskoolleerders

---

<sup>3</sup> In hierdie tesis sluit verwysings na die manlike voornaamwoordvorm ook die vroulike voornaamvorm in.

deur onderwysers wat nie moedertaalsprekers van Afrikaans is nie, onderrig word. Die skole word verplig om onderwysers te evalueer in 'n "Integrated Quality Management System", 'n IQMS-periode<sup>4</sup>, wat elke onderwyser twee keer per jaar moet laat doen. Tydens die IQMS-lesuur vir Graad 8-Afrikaans Eerste Addisionele Taal het ek ondervind dat die onderwyser alles in Engels moet verduidelik, wat daarop dui dat baie van die leerders nie in die laerskool Afrikaans op 'n aanvaarbare vlak gevolg het nie. Die meeste van hulle vrae aan die onderwyser was ook in Engels, waaruit 'n mens kan aflei dat hulle nie die vrymoedigheid of vaardigheid het om in Afrikaans te kommunikeer nie.

Met bogenoemde en ander transformasies wat in hoërskole plaasvind, beteken dit dat die getal leerders wat Afrikaans as Eerste Addisionele Taal volg, toeneem en Afrikaanssprekende Huistaalleerders afneem. Tydens ons vakstudievergaderings van Afrikaans (vir die distrikte Middelburg 1, 2 en 3, asook Witbank 1, 2 en 3) vier keer per jaar het hierdie transformasie duidelik na vore gekom aangesien die Huistaal- en Eerste Addisionele Taalgroepe saam vergader. Daar is verreweg meer Afrikaans Eerste Taalonderwysers as Huistaalonderwysers. Dit word ook duidelik wanneer die finale eksamenvraestelle vir matriek deur spesifieke aangestelde onderwysers nagesien word.

Swanepoel (2012: 44, 49), 'n onderwyser verbonde aan Sanddown High School in Sandton, Johannesburg, skryf dat tweedetaalonderrig van Afrikaans reeds in die laerskole moet begin indien die leerder later na 'n dubbel- of parallelmediumskool wil gaan. Sy stel dit dat die probleme wat ondervind word drievoudig is, naamlik negatiewe houding, onwilligheid en verskraling. Die onderwyser moet die leerders aan haar kant kry as gevolg van die toename in die negatiewe houding van die klas; die onwilligheid om moeite te doen met die aanleer van woordeskat en die verskraling van voorgeskrewe werk.

Nog 'n tendens wat in skole voorkom en waarna hierbo verwys is, is dat leerders nie Afrikaanse onderrig van moedertaalsprekers van Afrikaans kry nie. Kommunikasie binne en buite die klaskamer vind in die leerders (en sommige onderwysers) se tweede taal (en in sommige gevalle derde taal), naamlik Engels of 'n Afrikataal plaas, en nie in Afrikaans, wat nou hulle tweede taal is nie (Vorster, 2006: 50). Dit beteken dat hulle te doen kry met 'n taalvorm wat nie die standaardvorm is soos in die *Afrikaanse woordelys en spelreëls* (2009), Müller (2003) se *Skryf Afrikaans van A tot Z* en Carstens (2010) se *Norme vir*

---

<sup>4</sup> IQMS is 'n tipe assessering van die onderwyser deur kollegas in die betrokke vak saam met die vakhoof. Die onderwyser word oor haar klasles en die hantering van leerders geassesseer.

*Afrikaans* gegee word en wat deur moedertaalsprekers gebruik word nie. Daarteenoor kry hulle in die voorgeskrewe handboeke en letterkundige tekste te doen met die eerstetaalvorm van Afrikaans – wat dikwels vir hulle as 'n vreemde taal voorkom. Hierdie onderrig van Afrikaans deur die gebruik van Engels (en selfs ander tale) belemmer die aanleer en verwerwing van Afrikaans, aangesien die taal vir die leerders vreemd voorkom. Dit lei onder meer tot die probleem van taaloordrag. Taaloordrag is volgens Stander (2001: 109) wanneer die spreker die taalelemente van een taal na 'n ander taal oordra of wanneer een spreker die taalvorm van 'n ander spreker oorneem. 'n Waarneming in hierdie opsig is dat indien mense wie se huistaal Afrikaans is, met niemoedertaalsprekers praat, hulle dikwels nie Standaardafrikaans gebruik nie. Dit kom voor in die kommunikasie in die gewone omgang in Afrikaans op verskeie plekke en geleenthede tussen Afrikaans Huistaalgebruikers met mense wie se moedertaal nie Afrikaans is nie. Verkeerde woordorde en sintaksis word gebruik omdat die spreker dink dit is makliker om te verstaan. Daarom word die Afrikaans tweedetaalspreker nie genoegsaam aan die outentieke gebruik van Afrikaans blootgestel nie.

Omdat leerders nie aan die standaardvorm van Afrikaans blootgestel word nie, lei dit ook volgens Stander (2001: 107) tot 'n intertaal wat nie ooreenstem met die standaardtaal nie en aldus Bartning (1997: 15) nie tot 'n standaardvorm lei nie. Hierdie verskynsel van intertaal word deur Adendorff (2012: 409) omskryf as 'n taalvorm wat sy eie vorm het wat afwyk van die addisionele taal, maar wat wel intern eenvormig is. Dit is dus 'n taalvorm wat tussen die eerste taal en die tweede of addisionele taal van taalaanleerders lê, en is die taal wat deur leerders geproduseer word terwyl hulle besig is om die addisionele taal te verwerf. Navorsers soos Ellis (2003) en Nunan (2004) wys op die sistemiese foute wat taalaanleerders maak. Hierdie foute dui op die bestaan van die intertaal as 'n strategie wat taalaanleerders as hulpmiddel gebruik by die aanleer en uiteindelijke verwerwing van die nuwe taal. Klapper (2003: 39) is positief oor die intertaal en is van mening dat dit nie sonder betekenis in die aanleerproses van 'n tweede taal is nie: "Language forms certainly require a period of 'incubation' between first being met and entering learners' interlanguage".

Die sistematiese onderrig van die grammatika, herhaling van oefening en formele verduideliking bespoedig die proses van die aanleer van die addisionele taal tot dit suksesvol aangeleer en verwerf is. Onderwysers moet dus nie die intertaal onderskat nie, want dit speel 'n oorbruggingsrol by die aanleer en verwerwing van die addisionele taal.



Indien die onderwyser gedurig die leerders se intertaal en sogenaamde intertalige “foute” korrigeer, maak dit die leerders heel moontlik negatief teenoor die nuwe taal of laat hulle selfbeeld skade ly. Baie van die leerders hou van Afrikaans, maar vind dit moeilik om dit onder die knie te kry. Die kennis wat hulle reeds het, moet nie onderskat word nie, want dit is ’n stap in die rigting van die verwerwing van Afrikaans as Addisionele Taal.

Volgens Stander (2001: 109) is enkele ander faktore belangrik in die onderrig van Afrikaans as Eerste Addisionele Taal en hou dit ernstige implikasies vir die bevordering van Afrikaans as Addisionele Taal in. Eerstens ontvang sekere skole nie die voorgeskrewe handboeke en letterkundige tekste betyds of glad nie. Indien die voorgeskrewe handboeke en letterkundige tekste wel gebruik word, is dit letterkundige werke met ’n poëtiese of idiomatiese inslag. Tweedens is daar nog nie onder addisioneletaallearers ’n kultuur geskep om boeke te koop of te lees nie. Uit eie ervaring is die leeskultuur onder alle leerders besig om uit te sterf. Selfs die Afrikaanse moedertaalsprekers met wie ek werk, erken dat hulle nie lees nie. ’n Informele opname is met sewentig 2015-matriekleerders van Hoërskool Kriel<sup>5</sup> met die samewerking van die leerders se onderwysers, gedoen. Die data het getoon dat meeste van die leerders nie meer lees nie. In die derde plek lees addisioneletaallearers nie enige Afrikaanse literatuur buite die klaskamer nie. Uit ’n tweede informele opname by Hoërskool Kriel het slegs twaalf uit sewentig addisioneletaallearers in matriek geskryf dat hulle ander Afrikaanse boeke/verhale as net dié wat voorgeskryf is, lees. Daarmee tesame is die feit dat letterkundige en ander voorgeskrewe werke dikwels in die klas deur die onderwyser voorgelees word, met die gevolg dat die leerder nooit die geleentheid kry om dit self te leer lees nie. In die opname onder die addisioneletaal-matriekleerders het dit egter getoon dat hulle wel hardop in die klas geles het en dat dit hulle meer positief oor die taal gemaak het.

Die meeste addisioneletaallearers het in die opname aangetoon dat hulle Afrikaans makliker geleer het deur dit te praat en deur in die klas met die onderwyser en medeleerders te kommunikeer. 70% van dié leerders het geskryf dat die kortverhale hulle met die aanleer van nuwe woorde en letterlike en figuurlike betekenis gehelp het. Van hierdie 70% het omtrent die helfte uit hulle eie bygeskryf dat dit met die hulp van die onderwyser gepaard gegaan het. Meer as 75% van die leerders het gesê dat die

---

<sup>5</sup> My dank aan die betrokke onderwysers en leerders wat toestemming gegee het vir deelname aan die informele opname.



kortverhale hulle beter opstelle leer skryf het, want hulle woordeskat en die kennis van die taalstruktuur wat hulle uit die kortverhale geleer het, het 'n positiewe bydrae gelewer.

Klapper (2003) is van mening dat binne die kommunikatiewe benadering tot die onderrig van 'n taal, die leerder veronderstel is om nie net te kan kommunikeer nie, maar in staat gestel moet word om die addisionele taal spontaan te kan gebruik. Om leerders aan te moedig om 'n addisionele taal aan te leer, moet die onderwyser die regte leeromgewing skep en die leerder moet genoeg geleentheid kry om die taal in die klas te gebruik. Groepwerk kan hier 'n groot rol speel. Die onderwyser moet ook taalsituasies skep wat op die alledaagse taalgebruik gebaseer is. Binne die kommunikatiewe benadering word die taakgebaseerde onderrig tans internasionaal gebruik vir die leer en onderrig van verskeie addisionele tale (Klapper, 2003), aangesien genoegsame verstaanbare inhoud deur kommunikatiewe interaksie deur middel van take aan die leerders gegee word om byvoorbeeld Afrikaans as Addisionele Taal te kan verwerf.

Een van die aspekte wat nog nie binne die taakgebaseerde benadering ondersoek is nie en ook nog nie binne die onderrig van Afrikaans as Addisionele Taal op skool nie, is die onderrig van letterkunde as 'n manier om 'n taal aan te leer en te verwerf. Volgens Khatib, Derakhshan en Rezaei (2011: 213) word letterkunde-onderrig nie entoesiasties binne tweedetaalonderrig ontvang nie omdat dit hoofsaaklik as te kompleks en te ingewikkeld beskou word vir die addisionele taalspreker en daarom is dit nadelig vir die proses van taalaanleer. My eie ervaring is dat sommige van die kortverhale wat voorgeskryf is effens moeilik is met inbegrip van die woordeskat en agtergrond waarteen die kortverhale afspeel. Dit kan met die onderwyser se hulp reggestel word as hy dit verduidelik, sodat die leerders woordeskat kan aanleer. Baie van die kortverhale is eenvoudig genoeg, maar die inhoud moet steeds deur die onderwyser aan die leerders verduidelik word. Selfs in die Afrikaans Huistaalafdeling is daar tekste wat die leerders te moeilik vind, maar juis daarom bied dit aan die leerders die geleentheid om hulle ervaringsveld uit te brei.

Volgens Pardede (2011: 14) dui onlangse tendense op die noodsaaklikheid om tweedetaalonderrig met letterkunde te integreer as gevolg van die ryk inhoude en voorbeelde van outentieke taalgebruik wat in literêre tekste voorkom. Die gebruik van letterkunde vir taalleer bied volgens Pardede (2011: 15) vier voordele, naamlik outentieke materiaal, kulturele rykheid, taalvoortgang en persoonlike groei. Khatib, Derakhshan en Rezaei (2011: 216) is van mening dat 'n taakgebaseerde benadering tot die onderrig van

letterkunde taalonderwysers wel kan aanmoedig om dit in hulle klasse te gebruik.

Carter en Long (1991) som die gebruik van letterkunde vir taalaanleer op, naamlik dat letterkunde die werklikewêreldse ondervindings, situasies en sosiale verhoudings met die teikentaalgebruikers aan die tweedetaalaanleerders verskaf, al is dit fiksioneel.

## 1.2 Probleemstelling

Een van die probleme met die onderrig van Afrikaans as Addisionele Taal is die feit dat die leerders nie genoegsame belangstelling in Afrikaans ontwikkel nie, met die gevolg dat hulle nie die nodige vaardighede, naamlik lees, luister, praat en skryf, ontwikkel nie. Daar is 'n leemte in die onderrig van Afrikaans as Addisionele Taal om bogenoemde probleem aan te spreek.

Die volgende spesifieke navorsingsvrae word ondersoek:

1. Waarom moet letterkunde in die addisionele taalklas behandel word?
2. Wat is die huidige probleme rondom letterkunde-onderrig vir addisionele taal-sprekers?
3. Watter voordele bied die taakgebaseerde benadering tot letterkunde-onderrig?
4. Hoe kan bestaande voorgeskrewe werke (spesifiek kortverhale) binne die taakgebaseerde benadering gebruik word ten einde optimale taalaanleer te bevorder?
5. Watter taakgebaseerde voorbeeldlesse kan uitgewerk word vir die onderrig van kortverhale?

Die volgende aspekte lê ten grondslag aan my navorsing:

- Afrikaanse addisionele taalonderrig en -leer ondergaan gedurig vernuwing deur onder meer huidige onderrigbenaderings, en meer spesifiek die taakgebaseerde benadering, te ondersoek.
- Letterkunde-onderrig is 'n belangrike komponent van Afrikaans-onderrig, maar vir die aanleer en verwerwing van Afrikaans is daar geen of min navorsing oor die gebruik van letterkunde binne die taakgebaseerde benadering onderneem nie. Dit beteken dat die letterkunde voorheen as aparte deel van die taal behandel is, maar

die geleentheid om byvoorbeeld kortverhale deel te maak van die taalaanleerproses kan nie onderskat word nie.

- Die gebruik van voorbeelde van taakgebaseerde kortverhaallesse wat uit die bestaande voorgeskrewe werke vir skoolleerders ontwikkel word, word in die vooruitsig gestel. Met hierdie navorsing poog ek om taakgebaseerde voorbeeldlesse aan die hand van die voorgeskrewe kortverhale op te stel.

### **1.3 Doelstelling**

Die doel van hierdie studie is om te bepaal hoe letterkunde (en meer spesifiek kortverhale) gebruik kan word in taakgebaseerde onderrig by die aanleer en verwerwing van Afrikaans as Eerste Addisionele Taal op hoërskoolvlak, in die besonder in Graad 12. Daar sal ook na die voor-en nadele van die gebruik van letterkunde gekyk word.

### **1.4 Benaderingswyse en metodologie**

In hierdie tesis word taakgebaseerde taalonderrig en -verwerwing ondersoek en bespreek om sodoende effektiewe letterkundelesse te ontwikkel sodat addisionele taalonderrig vir beide die onderwyser en leerder suksesvol en betekenisvol kan wees.

Volgens Adendorff (2012) het tweedetaalverwerwing<sup>6</sup> en -onderrig oor die afgelope drie dekades as 'n omvangryke en teoreties gesofistikeerde navorsingsveld ontwikkel met 'n verskeidenheid benaderings wat daarin voorkom. Dit het daartoe gelei dat binne die navorsingsveld van tweedetaalverwerwing verskeie benaderings voorkom, soos die suggestopedia, die oudiolinguale, die stil benadering, die totale-fisiese-respons-metode en die kommunikatiewe benadering, wat gevolg en ondersoek kan word. Adendorff (2012: 1) is van mening dat een van die redes vir die aanbeweeg na die kommunikatiewe benadering was dat die tradisionele taalonderrigbenaderings gefaal het om taalaanleerders voor te berei op spontane en gekontekstualiseerde taalgebruik. Die vroeëre benaderings het hoofsaaklik op 'n behavioristiese model vir leer gesteun en het taal as linguistiese sisteme (fonologies, leksikaal en grammatikaal) gesien terwyl die kommunikatiewe en taakgebaseerde benaderings op 'n funksionele model van taal en 'n

---

<sup>6</sup>Tweedetaalverwerwing is volgens Gass en Selinker (2008: 5) die oorkoepelende term wat gebruik word vir die proses van die aanleer en verwerwing van 'n taal naas die eerste taal. Dieselfde omskrywing word in hierdie navorsing aanvaar en gebruik.

teorie van kommunikatiewe vaardighede steun.

Die tesis behels 'n kombinasie van metodologieë. 'n Literatuurstudie oor die taakgebaseerde benadering en benaderings wat in letterkunde-onderrig gebruik word, word, is onderneem ten einde 'n agtergrond vir die studie verskaf. Voorts word my eie en my kollegas se waarnemings en deskundige ondervindings gebruik; asook afleidings uit die informele opnames wat aan Hoërskool Kriel<sup>7</sup> onderneem is. In die laaste plek word taakgebaseerde voorbeelde en voorbeeldlesse deurgaans gegee.

## 1.5 Hoofstukindeling en werkswyse

Hoofstuk 1 dien as inleiding met 'n uiteensetting van die navorsingsprobleem en die doel van die studie.

Ten einde die studie te situeer, word in hoofstuk 2 'n teoretiese begronding van die studie, met as fokuspunt die taakgebaseerde benadering, gegee. Navorsing deur onder meer Ellis (2003), Nunan (2004) en Willis en Willis (2007) en Adendorff (2012) word gebruik om die teoretiese begronding oor die taakgebaseerde benadering te verskaf. Die hoofstuk fokus voorts op die verskillende taaktipes soos deur Adendorff (2012: 30-35, 247, 345-355) bespreek wat vir taakgebaseerde metodes en klaskameraktiwiteite gebruik word. Praktiese toepassing van die taaktipes word deurgaans gegee.

Voortspruitend uit hoofstuk 2 fokus hoofstuk 3 op enkele metodologiese benaderings tot letterkunde-onderrig met die taakgebaseerde benadering wat vooropgestel word. Verdere teoretiese aspekte en navorsing oor letterkunde-onderrig is die voordele wat letterkunde vir addisionele taalaanleer bied, die nadele daarvan en laastens die gebruik van kortverhale in die addisionele taalklaskamer. Letterkunde-onderrig word ten slotte gekontekstualiseer en die probleme betreffende letterkunde-onderrig op skool word onder die loep geneem. Daar word waar moontlik telkens praktiese voorbeelde uit die letterkunde gegee.

Nadat die teoretiese begronding uiteengesit is, word in hoofstuk 4 drie kortverhale as klaskamertake volgens Willis en Willis (2007) en Willis (2009) se skema van pretaak-taak-

---

<sup>7</sup> Alhoewel die tesis Hoërskool Kriel as gevallestudie gebruik, kan die resultate, tendense en afleidings waarskynlik op ander skole van toepassing wees.

posttaak uit die voorgeskrewe letterkunde ontwerp. Die doel hiervan is om te illustreer hoe 'n taakgebaseerde benadering gebruik kan word ten einde kortverhale in die addisionele-taalklaskamer te kombineer met die ander taalvaardighede.

Die laaste hoofstuk dien as samevatting van die studie. 'n Gevolgtrekking wat vanuit die studie voortspruit, word bespreek, die tekortkominge van die navorsing sowel as die moontlikheid van verdere studies word in die hoofstuk uitgelig.

Met hierdie navorsing word gepoog om by te dra tot die oplossing van die probleme wat in sekere gevalle in skole met die onderrig en die aanleer en verwerwing van Afrikaans as Addisionele Taal ondervind word. Alhoewel die slaagpunt verlaag is tot 30% vir 'n addisionele taal, is daar steeds 'n gaping van die laerskool na die hoërskool en met die groei in leerdergetalle in die addisionele-taalklaskamer moet daar gefokus word op kwaliteit en metodiek van onderrig. Ek wil spesifiek kyk na die onderrig van letterkunde in Afrikaans as Addisionele Taal binne die taakgebaseerde benadering as moontlikheid om die probleme te ondervang.

Met hierdie navorsing lewer ek voorts 'n bydrae tot die navorsing wat reeds oor die taakgebaseerde benadering gedoen is. Al fokus ek in my navorsing op die onderrig en leer van Afrikaans as Addisionele Taal op skoolvlak, kan dit op ander taalonderrigvlakke, soos Afrikaans as Huistaal, en ander tale toegepas word.

## Hoofstuk 2: Taakgebaseerde benadering

### 2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word 'n algemene oorsig van die taakgebaseerde benadering verskaf ten einde die studie binne 'n teoretiese raamwerk te situeer. Die eerste afdeling van die hoofstuk fokus hoofsaaklik op die verskillende definisies van take en die beginsels vir taakgebaseerde taalonderrig word ook onder die loep geneem. Die klassifikasie van take word in die volgende afdeling bespreek terwyl 'n taakgebaseerde raamwerk in afdeling vier verskaf word. Ten slotte word gevolgtrekkings in verband met taakgebaseerde onderwys gemaak.

Aangesien taakgebaseerde taalonderrig (TGO) volgens verskeie navorsers (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Van Branden, 2006; Kruger & Poser, 2007; Adendorff, 2012) reeds vir 'n geruime tyd as een van die hoofbenaderings tot taalaanleer en -onderrig gevestig is, is dit 'n vinnig uitbreidende navorsingsterrein. Hierdie studie sluit daarby aan en brei die navorsingsveld uit deur die taakgebaseerde benadering en letterkunde-onderrig en -leer te integreer. Die studie steun op Ellis (2003: 34) aangesien hy van mening is dat die taakgebaseerde benadering met ander taalkomponente as net grammatika, geïntegreer moet word. Ellis (2003: 34) tref 'n onderskeid tussen teksoutentisiteit en taaloutentisiteit: eersgenoemde verwys na gesproke en geskrewe taal wat in en deur die werklikewêreldse kommunikasie geproduseer word, en taaloutentisiteit verwys na take wat die werklikewêreldse kommunikasie buite die klaskamer weerspieël. Met die intergrasie van taakgebaseerde onderrig en letterkunde sal die verskil tussen teksoutentisiteit en taaloutentisiteit verklein, aangesien die leerder die outentieke taal leer gebruik vir en tydens die uitvoering van take.

Omdat die taakgebaseerde benadering geleenthede vir interaksie bied en toelaat dat betekenisonderhandeling plaasvind, word dit as 'n effektiewe metode vir die aanleer en verwerwing van 'n taal beskou. Taakgebaseerde leer en onderrig plaas leerders in werklikewêreldse situasies en kan 'n positiewe bydrae lewer tot hulle huidige taalvaardigheid deur die gebruik van die taal.

'n Taakgebaseerde taalonderrigbenadering beteken dat take eerstens relevant tot die

sillabus en metodologie asook tot die behoefte van die leerders moet wees met die onderwyser as gids. Die teikentake (ook genoem werklikewêreld-take) moet by die sillabus inpas en die materiaal (hier letterkunde) moet dus deeglik uitgesoek word. Die metodologie van hoe die take voltooi moet word, moet verduidelik word en dan moet take geassesseer word om te bepaal of die leerders die uitkoms bereik het.

## **2.2 Taakgebaseerde benadering**

### **2.2.1 Inleiding**

Die taakgebaseerde taalonderrigbenadering is ontwikkel vanuit die kommunikatiewe benadering en behels 'n kommunikatiewe benadering wat die voordeel het dat die addisionele taal in die klaskamer betekenisvol aangeleer word.

Volgens Klapper (2003: 35) en Littlewood (2004: 324) is interaksie en kommunikasie die primêre funksies van taal. Die taakgebaseerde benadering word eerstens volgens Littlewood (2004: 324) gekenmerk deur take wat die grondslag van die metode van onderrig en leer vorm en tweedens maak dit die eenhede uit waarvolgens taakgebaseerde taalkursusse georganiseer word. Klapper (2003: 35) is van mening dat die taakgebaseerde benadering 'n effektiewe benadering tot addisionele taalverwerwing is omdat dit taalaanleer en -verwerwing die beste fasiliteer, aangesien dit genoeg interaktiewe en kommunikatief-gebaseerde geleenthede bied wat die verwerwingsproses aanhelp. Kruger (2006: 255) sien die taakgebaseerde benadering as 'n oplossing vir die probleme rondom addisionele taalonderrig omdat dit nie fokus op grammatikale onderrig nie, maar eerder op die sinvolle en kommunikatiewe aktiwiteite van take. Adendorff (2012: 26) beklemtoon die voordeel wat die taakgebaseerde benadering bied, aangesien dit tot taalontwikkeling sal lei. Take het die voordeel dat die leerders hulle taalvaardighede gebruik om interaksie in die uitvoering van 'n taak te bereik. Hierdie take sal met die hulp van die onderwyser plaasvind, sodat die korrekte uitkomst bereik en geassesseer kan word.

Volgens Nunan (2004: 19) is die raamwerk van 'n taakgebaseerde onderrigbenadering van teikentake na pedagogiese take nodig voordat by die taakontwerp uitgekóm word. Nunan (2004: 19) is van mening dat die beginpunt van die taakgebaseerde benadering die

werklikewêreld-take (“real world tasks”) is. Hierdie take moet na pedagogiese take verander word wat die doel het om die taalvaardighede op twee maniere te gebruik, naamlik as repetisietake of as aktiveringstake. Repetisietake toon op een of ander wyse ooreenkomst met die werklikheid en taalaanleerders “repeteer” of oefen dus die tipe taalgebruik wat hulle in die werklikheid gebruik. Aktiveringstake word gebruik om taalvaardighede te aktiveer sodat van blote herhaling en nabootsing na kreatiewe en selfgeskepte taal beweeg word. Die taalvaardighede word dus op twee maniere aangeleer: deur middel van taaloefeninge (met die fokus op leksis, fonologie en grammatika) of deur middel van kommunikatiewe aktiwiteite (met die fokus op betekenisvolle kommunikasie).

Om ’n oorsig van die taakgebaseerde benadering te verskaf, word daar eerstens ’n bespreking van die verskillende definisies van take gebied.

### 2.2.2 Taakdefinisie

Ellis (2003: 1) beklemtoon in sy navorsing die sentrale rol wat take en taakgebaseerde onderrig en leer in taalonderrig inneem. Hy verwys na vele publikasies soos byvoorbeeld dié van Willis (1996) en Skehan (1998) wat poog om take en taalonderrig te kombineer. Hierdie en ander publikasies dwing ’n mens om die term *taak* te definieer en die vereistes daaromtrent te bestudeer ten einde die veld te begryp.

Willis (1996: 3) gee verskillende eienskappe in haar omskrywing van ’n taak:

- Dit is ’n aktiwiteit of aksie wat uitgevoer word as gevolg van die prosessering en die verstaan van taal, met ander woorde: ’n respons. Byvoorbeeld: Die leerders moet ’n kaart voltooi terwyl hulle na instruksies luister.
- Dit is ’n aktiwiteit wat van die leerders vereis om deur middel van denkprosesse by ’n uitkomst vanaf gegewe inligting uit te kom.
- Dit is enige gestruktureerde leerervaring wat ’n spesifieke doelwit, gepaste inhoud en gespesifiseerde werkplan het.
- Dit behels ’n doelgeoriënteerde aktiwiteit waarin leerders die taal moet gebruik om ’n werklike uitkomst te bereik, met ander woorde: hulle moet ’n speletjie speel en inligting uitruil, of ervarings deel en met mekaar vergelyk.



'n Taakdefinisie het volgens Nunan (2004: 4) 'n tweedelige funksie. Eerstens verwys Nunan (2004: 4) na die doelgerigte take wat verder gaan as die klaskamer, soos byvoorbeeld take in die gemeenskap en in die alledaagse werklikheid. Dit word teikentake genoem. Tweedens verwys dit na pedagogiese take – take wat in die klaskamer gebruik word en wat fokus op 'n taalvaardigheid en taalkennis met die doel om kennis oor te dra. Dit word klaskamertake genoem. Daarom vorm kommunikatiewe taalgebruik deel van pedagogiese take. Pedagogiese take moet spesifieke uitkomstinhoud, soos byvoorbeeld die uitruil van menings of die lees van 'n kortverhaal of die skryf van 'n brief. Samuda en Bygate (2008: 219) beklemtoon dat begrip vir die wyse waarop take tot taalverwerwing kan bydra, gegrond is op die begrip van take as pedagogiese hulpmiddels wat in verskillende kontekste gebruik kan word.

Daar is verskeie definisies van 'n taak. Navorsers se definisies oorvleuel en Adendorff (2012: 29) het in haar proefskrif gepoog om 'n samevattende lys saam te stel ten einde 'n oorsig daarvan te verskaf vanaf Long (1985) tot Bygate et al., (2001:11), wie se definisie volgens Adendorff (2012: 29) as opsommend van al die definisies beskou kan word: “A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.” Sommige navorsers soos Skehan (1998), Ellis (2003) en Willis (2009) is van mening dat daar sekere eienskappe is wat 'n taak behoort te hê en gebruik dit om 'n taak te definieer.

Skehan (1998: 95) wys op die vyf sleuteleienskappe van 'n taak:

- Betekenis is primêr.
- Leerders gee hulle eie menings en nie net wat ander dink nie.
- Daar is een of ander verband met die alledaagse werklikheid.
- Die voltooiing van die taak is belangrik.
- Die assessering is uitkomsgebaseerd.

Ellis (2003: 9-10) omskryf 'n taak in terme van die volgende ses eienskappe:

- Dit is 'n werkplan vir leerderaktiwiteit.
- Die primêre fokus is op betekenis.
- Dit behels prosesse wat ooreenstem met werklikewêreld-taalgebruik.
- Dit sluit enige een van of al die vier taalvaardighede in.
- Dit is 'n kognitiewe proses.

- Dit het duidelik definieerbare kommunikasie-uitsette.

Na aanleiding van Willis (2009) se referaat oor die ontwerp van take, word die volgende eienskappe van effektiewe take gegee, wat vir hierdie navorsing belangrik is, aangesien dit van toepassing is op die onderrig wat in skole plaasvind.

- Die taak moet die leerder geïnteresseerd hou.
- Die taak moet primêr fokus op betekenis.
- Dit moet 'n duidelike uitkoms behels wat die leerder kan bereik.
- Dit moet verband hou met een of ander werklike aktiwiteit.
- Geslaagdheid van die taak word in terme van die uitkoms beoordeel.
- Is taakvoltooiing met ander woorde 'n prioriteit?

Willis (2009) toon die volgende ooreenkomste met Skehan (1989) en Ellis (2003): Die taak moet fokus op betekenis, terwyl taakvoltooiing en assessering belangrik is as gevolg van 'n duidelike uitkoms wat die leerders moet bereik en 'n verband met die werklikheid is nodig. Vir Willis (2009) is dit belangrik dat die aktiwiteit leerders geïnteresseerd moet hou teenoor Skehan (1989) vir wie dit belangrik is dat leerders hulle eie mening moet gee en Ellis (2003) wat op die kognitiewe aspek van take fokus. As die verskille tussen bogenoemde drie navorsers gekombineer word, sal die taak of aktiwiteit die leerder kognitief interesseer aangesien dit ook sy/haar eie menings vra en hulle sodoende betrek met dit waarmee hulle besig is.

Adendorff (2012: 34) formuleer haar eie definisie vir 'n taak op grond van Nunan (2004: 4) se definisie as "'n stuk klaskamerwerk waar studente wat die Afrikaanse taalverwerwingskursusse volg, die taal moet verstaan, manipuleer, gebruik of al drie afwisselend toepas of benut, terwyl hulle aandag gevestig word op die mobilisering van hul grammatikale kennis om betekenis oor te dra". Dit is my mening dat taakvoltooiing belangrik is, aangesien die leerders die teikentaal in so 'n mate moet verwerf dat hulle in die eindeksamen aan die minimum vereistes wat gestel word deur die Onderwysdepartement voldoen.

Klapper (2003: 35) beklemtoon in sy definisie van 'n taak die belangrike rol van betekenisoordrag. Klapper (2003: 35) beskryf take as betekenisgebaseerde aktiwiteite wat ooreenstem met leerders se werklike kommunikasiebehoeftes om 'n werklike uitkomst te bereik deur die effektiewe voltooiing van die taak. Elke taak moet dus spesifieke vereistes

en eienskappe toon sodat dit betekenis dra en 'n kommunikatiewe doel het. Daarmee word die leerders se taalvaardighede verbeter en die aanleer en gebruik van die teikentaal bevorder.

Ellis (2003: 9-10), soos gesien in sy omskrywing van 'n taak, stem met Klapper saam oor die belangrikheid van betekenis, die kommunikatiewe doel en dat die leerders se taalvaardighede verbeter kan word aan die hand van leerderaktiwiteite. Beide Ellis (2003: 9-10) en Klapper (2003: 35) stem ooreen met Skehan (1998: 95) ten opsigte van betekenis wat primêr is; taakvoltooiing en assessering is belangrik; en taalvaardighede en werklike kommunikasie-uitkomst wat leerders se belangstelling sal prikkel.

Ellis (2003: 9-10) se omskrywing hierbo van 'n taak word deur Kruger en Poser (2007: 3) ondersteun. Hulle definieer 'n taak as: "'n aktiwiteit waarvan die betekenis primêr is, daar is 'n doelwit waarheen beweeg word, die aktiwiteit is uitkomstgerig en daar bestaan 'n verband met die alledaagse werklikheid'".

Daar is ook ander navorsers en taalonderrigkenners wat betekenis as 'n belangrike fokuspunt sien. Sonder betekenis sal daar 'n ernstige leemte in die taalverwerwing van Afrikaans ontstaan, aangesien dit primêr is.

Van der Walt, Evans en Kilfoil (2009: 51) beskryf 'n taak as 'n betekenisvolle aksie wat 'n leerder moet uitvoer om die inhoud beter te verstaan of om dit te bemeester. Dit beteken dat die leerder 'n gefokusde aktiwiteit moet uitvoer, waar hy met nuwe inhoud gekonfronteer word om betekenis te kommunikeer; sodoende vind leer plaas, soos byvoorbeeld om 'n woordeboek te gebruik. Wat baie belangrik is, is taakvoltooiing en die assessering daarvan sodat al die eienskappe van effektiewe take bereik kan word.

Uit al bogenoemde definisies lei ek af dat take teikengerig met 'n primêre fokus op betekenis en taakvoltooiing moet plaasvind.

Vir die navorsing wat vir hierdie tesis onderneem is, is dit belangrik dat kommunikatiewe taalgebruik onafskeidbaar deel van pedagogiese take is.

In die klas sal die kommunikatiewe taalgebruik slegs kan plaasvind as daar begrip van die teks bewerkstellig word. Daarna kan meningsuitruiling en ander prosesse plaasvind sodat

elke leerder kennis van die werklikheidsituasies kan opdoen. Dit sluit aan by Skehan (1998) wat postuleer dat betekenis eerste kom en daarna die leerders se eie menings. Daar moet 'n verband met die alledaagse lewe wees, sodat leerders daarmee kan assosieer. In die geval waar die leerders 'n gebrek aan agtergrondkennis van en oor sekere temas het, kan daar dan persoonlike groei by hulle wees. In die vraelys wat ek aan die Afrikaans tweedetaalleerders gegee het, het 71% van hulle geskryf dat hulle Afrikaans makliker leer deur te praat.

Die pedagogiese take bevorder die aanleer en verwerwing van nuwe taalgebruik, asook die verbetering daarvan. Deur middel van pedagogiese take kry leerders die geleentheid om die taal met al die taalstrukture, woordeskat en grammatika suksesvol te gebruik sodat die take met die nodige vaardigheid voltooi kan word. Dit is die onderwyser se plig om by pedagogiese take die nodige steun en leiding te bied om goeie resultate te kry. Die laaste belangrike aspek van 'n taak is assessering sodat die leerder en onderwyser (en almal wat met hierdie opleiding te doen het) kan bepaal of die leerder gevorder het en as daar probleme is, dit te kan aanspreek.

Om taakgebaseerde onderrig suksesvol aan te bied, moet daar aan sekere beginsels aandag gegee word.

### **2.2.3 Beginsels van taakgebaseerde onderrig.**

Volgens Nunan (2004: xiii) is taakgebaseerde onderrig en leer noodsaaklik vir die suksesvolle aanleer en verwerwing van 'n addisionele taal. Daar moet tydens die aanleer- en verwerwingsproses aan vier vaardighede aandag gegee word deurdat die onderwyser effektiewe leiding moet gee. Die vier aspekte is luister, praat, lees en skryf. Dit beteken nie dat vorm (grammatika) nie belangrik is nie, en dat grammatika bestaan om die spreker in staat te stel om die verskillende kommunikatiewe doelwitte te behaal. In Nunan (2004: 4) se woorde: "My own definition refers to the deployment of grammatical knowledge to express meaning, highlighting the fact that meaning, and form are highly interrelated, and that grammar exists to enable the language user to express different communicative meanings." Nunan (2004: 4) se definisie kan só opgesom word: Daar word na die gebruik van grammatikale kennis verwys om betekenis en vorm te bereik en dat hierdie grammatikale kennis die leerder verskillende kommunikatiewe uitkomstes laat behaal. Dit

word ondersteun deurdat kennis van grammatika vir kommunikatiewe uitkomst belangrik is en take op skoolvlak nie daarsonder die nodige uitkomst kan bereik nie.

Die kurrikulum speel 'n belangrike rol in taakgebaseerde onderrig, want 'n taakplan bestaan uit 'n sillabusontwerp met die keuse, opeenvolging van en die regverdiging van die inhoud van die take. Die metodologie van die lesplanne sluit die keuse, opeenvolging en regverdiging van die leerproses in. Die assessering sluit die verskillende assesseringskeuses, voorskrifte en prosedures in.

'n Model vir taakgebaseerde onderrig in samewerking met die verhouding van die take tot ander leerplanelemente vorm soos volg deel van die kurrikulum:

Eerstens: die kurrikulum as plan – dit verwys na die prosesse en produkte wat voor die instruksieproses beplan word. Dit sluit beplanning, sillabus, handboek(e) en ander verwysings asook assesseringsmetodes in.

Tweedens: die kurrikulum as aksie – dit verwys na die oomblik tot oomblik realiteite van die klaskamer wanneer die beplanning uitgevoer word.

Derdens: die kurrikulum as uitkoms – dit behels wat die leerders verwerf het as gevolg van die instruksies.

Sonder om bogenoemde model te gebruik, mag daar leemtes in die take wat geassesseer word, wees. Die beplanning moet so wees dat al die nodige uitkomst bereik kan word.

Elke taak moet op 'n manier selfstandig staan as 'n kommunikatiewe taak met 'n begin, aksie en einde. Volgens Nunan (2004: 4) moet 'n taak die gevoel van volledigheid hê deur alleen te staan in 'n kommunikatiewe rol met 'n begin, 'n middel en 'n einde. Hierdie aspek word in Afdeling 2.4 bespreek.

Nunan (2004: 35-38) beskryf sewe beginsels vir taakgebaseerde taalonderrig wat sinvol gebruik kan word om pedagogiese take in klaskamer te begin gebruik: Ondersteuning, taakafhanklikheid, herverbruik, die aktiewe leerproses, integrasie, herskepping tot kreatiewe take en refleksie. Hierdie beginsels van Nunan word vervolgens bespreek met bykomende kommentaar deur myself en ander navorsers en toegepas deur middel van eie

voorbeelde. Die voorbeelde van kortverhale wat gebruik word om die beginsels te illustreer, kom uit *Storiejoernaal* (2008) saamgestel deur JP en Ria Smuts in samewerking met H. Stevens, J. Visagie, R. Lamprecht en R. Noor-Mohamed.

### Ondersteuning

Dit beteken dat daar 'n raamwerk is wat ondersteuning bied waarbinne die leerproses plaasvind (Nunan, 2004: 35). Dit is veral belangrik in die taakgebaseerde benadering aangesien leerders “holistic ‘chunks’ of language” (Nunan, 2004: 35) moet kan baasraak.

Verskeie ander navorsers verduidelik wat hulle onder Nunan se beginsel van ondersteuning verstaan. Bradley en Bradley (2004: 1) noem drie tipes ondersteuning wat as raamwerk dien vir die leerproses, naamlik om die taal te vereenvoudig, om te vra vir gedeeltelike voltooiing van 'n taak en om visuele materiaal te verskaf. Ohms en Moreta (2015) stel die volgende drie strategieë ter ondersteuning voor wat spesifiek vir die onderrig van letterkunde gebruik kan word: naamlik die gebruik van woordtabelle en breinkaarte om die gedagtes te orden, die gebruik van “sticky notes” tydens die lees van 'n verhaal om kritiese denke te bevorder en die gebruik van sleutelwoorde om oor die teks te reflekteer. Ellis (2003: 180-181), daarteenoor, beskryf hierdie raamwerk soos volg: “Scaffolding is the dialogic process by which one speaker assists another in performing a function that he or she cannot perform alone.” Of anders gestel “collaborative dialogue or instructional conversation” (Ellis, 2003: 182). Dit beteken dat die onderwyser deur middel van dialoog (vraag-en-antwoord) die leerder help om die taak te voltooi. Die proses is byna een van dialogiese mediasie of bemiddeling. Myns insiens beteken dit dat die onderwyser die leerders moet bystaan waar hulle nie op hulle eie kan regkom nie.

Die onderwyser wat 'n addisionele taal onderrig, moet weet dat die leerders in verskillende fases van die bemeestering van die teikentaal is en dat daar spesifieke ondersteuning vir die verskillende leerders beskikbaar moet wees.

Daar is volgens Wood, Bruner en Ross (1976 in Ellis, 2003: 181) ses maniere waarop ondersteuning gebied kan word:

- Kry die leerders se belangstelling in die taak en die taakinhoud.
- Vereenvoudig die taak indien daar probleme met die verstaan daarvan is.
- Hou by die doelbereiking van die taak.

- Beoordeel die kritiese eienskappe van en teenstrydighede tussen wat gedoen is en wat die ideale oplossing is.
- Beheer frustrasie tydens die probleemoplossing.
- Demonstreer 'n ideale voorbeeld van die taak wat gedoen moet word.

'n Voorbeeld hiervan is die ondersteuning wat gebied kan word tydens 'n taakgebaseerde les oor die kortverhaal “Op soek na Johnnie September” deur Melvin Whitebooi.

Voor die lees van die verhaal moet die belangstelling van die leerders verkry word deur aan hulle die politieke situasie in 1990 te verduidelik of te illustreer deur middel van beeldmateriaal soos foto's, prente, DVD's en klankgrepe. Hierdie agtergrondinligting dien as ondersteuning vir die leerders aangesien hulle nie kennis het oor hierdie tydperk in die land se geskiedenis nie.

Die doel van die taakgebaseerde les is om die karakter wat Johnnie September doodgeskiet het, naamlik Frank, en die verteller te vergelyk. Die leerders moet die agtergrond van elke karakter bespreek en mekaar se opinie oor elke karakter kry. Die ondersteuning wat gebied word, geskied deur byvoorbeeld die gebruik van breinkaarte. Indien die leerders die karakterskets as moeilik ervaar, word die les vereenvoudig deur 'n demonstrasie van 'n karakterskets deur middel van breinkaarte en/of visuele materiaal. Die leerders moet 'n visuele collage oor hulleself opstel en dan oor hulleself skryf. Leerders stel 'n visuele collage of breinkaart van die karakters in die kortverhaal op en skryf daarna 'n karakterskets oor een van die karakters.

### Taakafhanklikheid

Hierdie beginsel steun op die voorafgaande beginsel. Ondersteuning word volgens Nunan (2004: 35) nie gegee indien take onafhanklik van mekaar staan nie, want die een taak dien as ondersteuning vir die nuwe take.

In 'n taakgebaseerde les behoort 'n taak uit die vorige een te vloei en daarop te bou. Die een taak word gebou op die ander take wat reeds gedoen is. Dit beteken dat leerders stapsgewys aanbeweeg sodat die instruksionele ordening 'n “pedagogiese” storie vertel (Nunan, 2004: 35-36).



Aan die begin van die verwerwingsproses word meer tyd en aandag aan die reseptiewe vaardighede soos luister en lees gespandeer en later verander dit na meer tyd en aandag aan die produktiewe/kreatiewe vaardighede soos praat en skryf. Wessels (2009: 261) is van mening: “Learners should talk and write in an additional language classroom. Only practise will improve the productive skills of speaking and writing, and teachers must give learners many structured opportunities to use the target language in the classroom”.

Dieselfde beginsel van reseptiewe en daarna produktiewe vaardighede word in 'n taakgebaseerde les gebruik om taakafhanklikheid te bewerkstellig. Voorbeelde van taakafhanklikheid kom in Hoofstuk 6 van *Via Afrika* (2013), die leerderboek vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal Graad 12, saamgestel deur A. du Plooy, A du Preez, R. Hugo en M.Struwig, voor waar die taak begin met 'n luistertoets wanneer die onderwyser die teks oor “Loon en loopbane” voorlees. Die leerders moet aantekeninge maak en dan die basiese vrae daarvoor beantwoord om seker te maak dat hulle die teks verstaan. Daarna bring hulle advertensies van vakatures skool toe of die onderwyser wys verskeie advertensies aan leerders. Dit verseker uitgebreide selfstandige lees wat die lees en verstaan van 'n beroepsadvertensie behels sodat die kernwoorde duidelik word. Na die lees van 'n beroepsadvertensie stel die leerders 'n CV op met 'n begeleidingsbrief om om vir die werk of 'n beurs aansoek te doen. Nog 'n voordeel hieraan is die persoonlike groei van die leerder, want hy kom in aanraking met 'n tipe teks wat hy in die toekoms kan gebruik.

'n Onderhoud is 'n metode wat gebruik kan word om die proses om inligting in te samel, te verduidelik. Die leerders voer 'n onderhoud met byvoorbeeld Jan Braai of enige persoon wat op daardie tydstip in die nuus is. Die leerders sal goed moet beplan watter toepaslike vrae gevra moet word en die doel van die onderhoud in gedagte moet hou. Die formaat van die onderhoud moet duidelik gemaak word, soos byvoorbeeld die inleiding van waaroor die onderhoud gaan en die korrekte vorm van die spreekbeurt en neweteks. Nou het die leerder al die inligting wat nodig is om verder te gaan en 'n koerantberig, wat 'n moeiliker taak is, daaroor te skryf. Met die koerantberig sal die leerder leer dat die taalgebruik en taalvorm van die onderhoud verskil van die van 'n koerantberig.

Hierdie reseptiewe tot produktiewe taakafhanklikheid stem ooreen met Willis (1996) se taakgebaseerde raamwerk wat in Afdeling 2.4 bespreek word. Daar word van dieselfde beginsel van taakafhanklikheid gebruik in die voorbeeldlesse in Hoofstuk 4.



## Herverbruik

Uit bogenoemde twee beginsels van Nunan spruit die beginsel van herverbruik. Volgens Nunan (2004: 36) beteken herverbruik “language maximizes opportunities for learning and activates the ‘organic’ learning principle”. Dit beteken dat leerders in staat gestel moet word om die taal wat hulle reeds aangeleer het, te gebruik en veral om die doel van die verworwe taalitems in groter en ander omgewings as net die klaskamer te gebruik. Verder moet leerders die verbande tussen verskillende taalitems raaksien en gebruik.

Leerders kan die kennis en voorbeelde wat hulle in letterkunde teenkom in hierdie herverbruik van take baie goed gebruik. Oorvertelling, dramatisering, rolspel, eie menings en kreatiewe skryfwerk is enkele voorbeelde van die herverbruik van take. Hierdie mening word ook deur Wessels (2009: 121) ondersteun: “If learners in the Intermediate and Senior phase enjoy adventure stories, their teachers may introduce them to exciting stories.” Deur die bekendstelling aan interessante verhale en karakters, kan die leerders byvoorbeeld die gebeure, taalgebruik, ruimtes van die verhale in volgende take hergebruik. Dit sal ook die positiewe gevolg hê dat leerders met outentieke taal verryk word. Wessels (2009: 174) verskaf etlike riglyne van hoe take tot die herverbruik van taal aanleiding gee sodat die verband(e) tussen die verskillende taalitems duidelik is.

Die voordeel van die gebruik van verskillende kortverhale is dat die leerders gewoond raak aan nuwe woordeskat, jargon, of dialek. Wessels (2009: 174) is van mening dat as onderwysers interessante paragrawe uit boeke voorlees, die leerders as lesers sal ontluik. As 'n leerder lees, raak hy of sy al meer vertrouwd met die teikentaal en die gebruik daarvan.

## Aktiewe leerproses

Aktiewe leer beteken dat leerders die taal aktief moet gebruik. Leerders leer deur te doen – 'n basiese pedagogiese beginsel wat onderliggend tot suksesvolle leer is. Die hoofsaak hier is dat die leerder self die werk moet doen. González-Lloret (2007: 288) beweer dat die taakgebaseerde benadering dié onderrigmetode is wat die beste inpas by die pedagogie van “leer deur te doen”. Met ander woorde: die fokus van die leerproses is nie op die onderwyser nie, maar op die leerder. Dit beteken nie dat die onderwyser geen bydrae of

ondersteuning of leiding lewer nie.

Wessels (2009: 174) verduidelik die aktiewe leerproses deur voorstelle aan te bied hoe dit in die klaskamer gebruik word. Ek bied etlike voorbeelde van take aan wat leerders in die klas kan doen, wat gebaseer is op Wessels (2009: 174). Die opstel van 'n hersieningsprogram ('n program waarin die leerder sy eie hersiening vir die eindeksamen beplan) dien as 'n praktiese voorbeeld van 'n taak met meer as net taalvaardigheid as uitkoms, maar ook persoonlike groei. 'n Ander voorbeeld sou wees as leerders hulle toekomsplanne neerskryf, aangesien dit juis by Graad 12-leerders byval sal vind omdat hulle op die drumpel van hulle toekoms as volwassenes staan. Met hierdie taak is die leerder aktief besig om die teikentaal (Afrikaans) te gebruik om sy rooster vir hersiening vir Afrikaans uit te werk en daarby al die fasette van die teikentaal te dek. In die proses moet hy die teikentaal aktief gebruik vir 'n taak en daarby leer hy hoe om te beplan.

Volgens Wessels (2009: 70) sal leerders wat nie konsentreer nie, nie leer nie, daarom moet wat aan hulle gegee word, interessant wees. Sy haal Van Patten en Cardiero (1993: 46 in Wessels, 2009: 70) aan: "Learners will only listen, without becoming bored, if the content is about an interesting topic." Dit beteken dat die onderwyser alle take en leerprosesse so moet aanbied dat die leerders van die teikentaal dit interessant sal vind, want leerders het beperkte vaardighede wanneer gegewens geprosesseer word. Leerders sal eerstens fokus op inhoudswoorde en as hulle vaardighede verbeter, sal hulle op die uitkyk wees vir vorm-betekenis (grammatika) in die gegewens. Sommige leerders is net nie op dieselfde vlak van die verwerwing as ander nie. Dit is hulle wat op woordeskat sal fokus en dan hul woordeskatvaardigheid sal probeer verbeter. Indien so 'n leerder met die moeiliker deel van die teks gekonfronteer word, sal sy belangstelling miskien daaronder ly.

Om leerders aktief te betrek, moet die onderwyser 'n taak so opstel dat dit binne die leerders se belangstellingsveld val. Leerders skryf byvoorbeeld 'n brief of e-pos aan die koerant wat hul kultuur se tradisies verduidelik na aanleiding van 'n berig wat hierdie tradisies veroordeel. 'n Fiktiewe berig kan gebruik word, maar ook 'n werklike een wat handel oor die inisiasieskole en die tragiese gevolge wat plaasvind, waaroor daar wel in koerant berig word.

Aangesien sommige voorgeskrewe kortverhale wat uit *Storiejoernaal* (2008) behandel word, troeteldiere as onderwerp het, kan dit gebruik word om te gesels oor hoe die

leerders oor hulle troeteldiere voel. Hulle gesels byvoorbeeld oor wat hulle sou doen in die geval van die gebeure in die verhaal, “Mutsuku” deur Izak de Vries, waar Ndou alles probeer het om sy hond aan die lewe te hou, nadat inbrekers Mutsuku geslaan het. Die verhaal “Die dag toe ek my pa verloor het” deur Willem D. Kotze is ook ’n voorbeeld van ’n verhaal wat oor troeteldiere handel en waaroor gepraat of geskryf kan word. Die ek-verteller is in hierdie verhaal gedwing om sy hond, Wolfie, dood te maak. Dit bied leerders geleentheid om hulle eie ervarings te deel al kan dit baie emosioneel wees, soos byvoorbeeld om ’n dagboek te skryf oor hulle eie ervarings. Ek het dit ondervind dat een van my Graad 9-leerders wat glad nie in Afrikaans presteer nie, ’n uitstekende skryfstuk oor sy lewe en die onbeantwoorde vrae gelewer het na aanleiding van dié verhaal.

### Integrasie

Hierdie beginsel van Nunan (2004: 37) gaan van die veronderstelling uit dat die leerders die verband tussen die vorm en die betekenis van woorde moet kan integreer. Dit beteken dat taal (grammatika) nie afsonderlik van die funksie onderrig moet word nie.

Leerders moet daarom onderrig word om die verband tussen die linguistiese, kommunikatiewe en semantiese betekenis raak te sien (Nunan, 2004: 37). Letterkunde kan hiervoor baie goed ingespan word, aangesien dit outentiek aan die teikentaal is en daar verskillende aspekte van die taal gebruik kan word.

Eerstens is die gebruik van verskillende vraagtipes, soos oop vrae en geslote vrae, om al die leerders te betrek, belangrik ten einde integrasie te bewerkstellig. Die onderwyser gebruik in die tweede plek sekere onderwerpe of temas uit die letterkunde en integreer dit met die verskillende vraagtipes deurdat elke leerder vrae oor die onderwerpe opstel wat in die klas bespreek word. Leerders kyk krities na hulle eie en die ander leerders se vrae en maak seker of wat hulle vra, relevant is. Met hierdie taakgebaseerde opdrag kry elkeen 'n kans om uit te brei op alle vrae en idees. Op dié manier leer hulle die tekentaal gebruik met interessante inhoud, nie net wat die onderwyser vra nie (Wessels: 2009: 256-257).

Die verhale uit die bundel *Storiejoernaal* wat voorgeskryf is vir die addisionele taalleerders en waarvan sommige in hierdie navorsing bespreek word, het interessante inhoud wat gebruik kan word om leerders aan te spoor om self vrae daaroor op te stel. Soos in “Baby” deur E.K.M. Dido waar hulle byvoorbeeld sou kon vra wat die impak van Baby se

ontvoering op haar en haar familie was en wat van die polisieklag geword het. In Afrikaans Huistaal is daar byvoorbeeld in beide die roman, *Manaka* deur Pieter Pieterse, en die drama, *Mis* deur Reza de Wet, oop eindes, waaroor leerders kan bespiegel, vrae kan vra en eie gevolgtrekkings kan maak.

Volgens Wessels (2009: 254) maak letterkunde leerders bewus van sekere aspekte wat vir die mens belangrik is vir geluk en oorlewing op aarde. Deur van letterkunde en die temas van verhale en gedigte gebruik te maak, gebruik die leerders die taalstrukture wat gebruik word om gedagtes vir 'n kort mondelinge taak of kreatiewe skryfwerk te stimuleer. 'n Voorbeeld van kreatiewe skryfwerk sou die karakterskets van Frank, Johnnie September of die ek-verteller in “Op soek na Johnnie September” deur Melvin Whitebooi wees. 'n Mondelinge taak sou ook daaruit kon vloei waar die ek-verteller en Johnnie September 'n gesprek sou hê soos byvoorbeeld waar Johnnie nie doodgeskiet is nie, maar die leerders eerder 'n uitruiling van elke karakter se gevoelens en agtergrond gee in plaas van die tragiese gebeurte.

### Herskepping tot kreatiewe take

Nunan (2004: 37) is van mening dat leerders aangemoedig moet word om vanaf reprodutiewe taalgebruik na kreatiewe taalgebruik te beweeg.

Herskepping of reprodutiewe take is take wat net reproduksie of herhaling van die leerders vereis. Dit is take wat deur die onderwyser gegee word of wat in die handboek gevind word. Die leerders hergebruik of herhaal net die taal in die taak.

Hierteenoor behels kreatiewe take dat die leerders die bekende elemente wat hulle reeds geleer en verwerf het op 'n nuwe wyse verbind. Hulle moet self taal skep.

Indien die take wat uit die voorgeskrewe kortverhale so beplan en gedoen word dat dit ook kreatiewe take, soos skryf en praat, insluit, sal dit die aanleer- en verwerwingsproses van Afrikaans as Addisionele Taal bevorder en vergemaklik, aangesien die leerder met karakters en omstandighede identifiseer. Daarna word die take uitgebrei na byvoorbeeld woordeskat, semantiek en sinsbou. Dit word deur Wessels (2009:121) so gestel dat leerders letterkunde herverbruik, maar eerder kreatiewe take self sal doen en nie net reprodutief daarmee te werk sal gaan nie.

'n Voorbeeld van 'n kreatiewe taak is om 'n opname oor iets te doen en dan 'n verslag daaroor skryf. “Uhuru” deur C. Johan Bakkes is 'n goeie voorbeeld waar leerders opnames kan doen oor waar almal al vakansie gehou het of wie al berg geklim het en watter ervarings die mense gehad het. Vir Afrikaans addisioneleleerders is die skryf van koerantberigte 'n moeilike taak, maar as dit as 'n keuse gegee word, sal dit 'n uitstekende uitdaging wees. Hier sal die onderwyser die nodige leiding en voorbeelde moet gee. Uit eie ondervinding, waar ek oorhoofs die skoolkoerant hanteer het, is besef dat daar baie min leerders is wat koerantberigte in die korrekte formaat kan skryf. As hulle egter reeds die inhoud het, sal dit die taak vergemaklik.

Met van die kortverhale in gedagte kan 'n radioprogram beplan word, want daar is baie keuses in die temas van die kortverhale wat hulle daartoe leen om so 'n taak te kan uitvoer. Die beplanning en maak van 'n pamflet met inligting wat oor ontvoering en dwelms waarsku, oor byvoorbeeld Baby in “Baby”, kan ook vrugte afwerp. Die leerders kry die inligting uit die verhale en hulp deur die taal in die verhale in 'n kreatiewe opdrag te herskep en te hergebruik.

Nog 'n voorbeeld van 'n kreatiewe taak is as die onderwyser interessante prente of foto's oor die kortverhale het. Die onderwyser gee die verskillende prente aan die leerders en dan dink hulle elkeen sy storie uit die prent uit of versin dit en vertel dit aan die klas. Die onderwyser moet dan net let op foute wat gemaak word, sodat daar verbetering in die taalgebruik voorkom. Wat ek ook al gedoen het, was om 'n blokraaisel oor die kortverhaal klaar in te vul en die klas geleentheid gegee om die vrae op te stel wat by die antwoorde pas. Sodoende het hulle werk wat geleer is, hersien en dit op 'n ander manier ingeprent gekry.

Met die verhaal “Benedicta” deur Margaret Bakkes kan 'n taak geskep word om navorsing te gaan doen oor wat *Benedicta* beteken. Die leerders skryf of besin waarom die verhaal hierdie titel het, want die verteller is die hoofkarakter en wat met haar seun gebeur het, is prominent in die verhaal, maar die leser leer eintlik min van die hoofkarakter self ken. Die leerders skryf uit “Benedicta” die lewensverhaal van Christiaan Bakkes neer waar al sy ervarings beskryf word tot en met die laaste een, die krokodilaanval, waaroor die verhaal handel. Hulle bespiegel waarom alles met een persoon moes gebeur het.

Daar is ondervind met die lees van 'n kortverhaal “Wanneer die monster kom” deur Johan van Lill uit die leesbundel van *Viva Afrikaans* vir Graad 9 Afrikaans Huistaal (2013) saamgestel deur PW Scholtz en ME Vorster, wat dramas, kortverhale en gedigte bevat, dat die leerders verstom was oor wie of wat die “monster” was. Leerders het verstommend daarop gereageer en het in die klas geredeneer oor wat deur die “monster” gesuggereer word. Aangesien die “monster” nie 'n denotatiewe betekenis het nie, maar eerder konnotatief gesien moet word, was die slotsom dat die tema van die verhaal is, dat elke mens op 'n sekere mate 'n monster – 'n negatiewe kant – het wat in hom skuil. Die antwoord op die bespreking van die monster het juis van 'n leerder af gekom, en dit is nie aan die klas voorgesê nie.

### Refleksie

Leerders moet geleenthede gegee word om te kan reflekteer en te wys wat hulle geleer het en hoe goed hulle geleer het (Nunan, 2004: 37). By hierdie beginsel skuif die fokus vanaf die taalinhoud na die reflektiewe aard van die leerproses.

Die verhaal “Die dag toe ek my pa verloor het” deur Willem D. Kotze is 'n voorbeeld van 'n verhaal wat oor troeteldiere handel en waaroor gepraat of geskryf kan word. Hierdie is definitief 'n verhaal wat reaksie by leerders sal ontlok. 'n Ideale terugvoering sou wees om 'n dagjoernaal te skryf, waar die leerder skryf hoe hy in so 'n situasie sou voel.

By refleksie sou formele toetse ook 'n ideale voorbeeld wees. Leerders kan ook self toetse opstel en dan uitruil in oopboektoetse om klasmaats te betrek. Dit sal toon of hulle weet watter werk belangrik is en watter kennis hulle al verwerf het.

'n Vasvra wat in die klas gedoen word met twee of meer spanne, kan aanbeveel word vir refleksie. Die spanne kan die vrae self opstel of die onderwyser kan die vrae opstel soos in “Op die Spel” wat Dinsdagaande op die TV-kanaal 144 uitgesaai was. Dit sal nie net oor spelling hoef te wees nie, maar oor enige taalaspek. Dit is reeds met van die leerders gedoen met die Afrikaanse program “Die tale wat ons praat” wat Sondag net na elfuur op rsg uitgesaai word. Hulle word oorreed om daarna te luister en dan skryf hulle daaroor toets, as dit gepas is, aangesien nie elke program oor taalstrukture gaan nie.

'n Luistertaak met 'n letterkundige teks dien as inhoud as basis vir geskrewe en gesproke

take. Die leerders luister na die letterkundige teks. Die luistertaak fokus eerstens op mondelinge vaardighede. Na die luister van die verhaal vind 'n bespreking plaas oor waarom die leerders die teks nie verstaan nie, soos byvoorbeeld dat die woorde te moeilik was of dat hulle die intonasie van die taal nie verstaan nie. Daarna verskuif dit na die geskrewe vaardighede. Die geskrewe taak wissel van gewone inhoudsvrae (waar die leerders toon dat hulle die teks verstaan) tot 'n opsomming van die gebeure in die verhaal of 'n antwoord wat vereis dat die leerder insig toon in waarom die skrywer die tema of spesifieke plot gekies het om te skryf. Laastens, nadat die leerders die verhaal self gelees het, dink en praat hulle oor die houding of karaktereienskappe van die karakters – of hulle ernstig, sarkasties, simpatiek of humoristies is en wat die verhouding tussen die karakters is. Op hierdie stadium kan die onderwyser uitbrei oor die taal wat in die teks gebruik is.

Ter afsluiting: ondersteuning, taakafhanklikheid, herverbruik, die aktiewe leerproses, integrasie, herskepping tot kreatiewe take en laastens refleksie vorm 'n belangrike basis vir die taakgebaseerde proses. Dit is met ander woorde die ondersteuning van die onderwyser ten opsigte van die inhoud, maar ook die ander ondersteuningsmiddele soos die verduideliking van die nodige kriteria vir die take ten einde te wys hoe take afhanklik van mekaar is. Daarna volg die herverbruik van die taal sodat 'n aktiewe leerproses kan plaasvind byvoorbeeld die herverbruik van die inhoud van die verhale sodat beweeg kan word na kreatiewe take en laastens die refleksie oor wat gedoen is. Wessels (2009: 261) som dit soos volg op: “Learners should talk and write in a language classroom. Only practise will improve the productive skills of speaking and writing, and the teachers must give learners many structured opportunities to use the target language in the classroom.” Die taakgebaseerde raamwerk van Nunan (2004) wat steun op bogenoemde sewe beginsels leen sig daartoe om te voldoen aan Wessels (2009: 261) se riglyn dat die leerders aktief in die taalklasskamer met die taal besig moet wees.

Al sewe die beginsels van Nunan (2004: 35) kan, soos in hierdie tesis bespreek word, in die onderrig en leer van 'n addisionele taal met behulp van die voorgeskrewe letterkundige werke, soos kortverhale en gedigte, toegepas word. Dit is dus belangrik om take te klassifiseer om taakgebaseerde onderrig en leer suksesvol te maak.



## 2.3 Klassifikasie van take

In hierdie afdeling word die klassifikasie van take as pedagogiese, retoriese, kognitiewe en psigolinguistiese take uiteengesit. Die doel hiervan is om as raamwerk te dien vir die gebruik van take in klaskamers. Daar word gebruik gemaak van onder meer Willis (1996: 26-27) se klassifikasie in hoofstuk 4.

### 2.3.1 Pedagogiese klassifikasie

Pedagogiese klassifikasie word deur Ellis (2003: 211) gesien as patrone of modelle wat nuttig is om veral die vier tradisionele taalvaardighede van lees, luister, praat en skryf te onderrig. Pedagogiese take lei tot outentieke take, soos deur Adendorff (2014: 142) afgelei word: “Die afleiding kan gemaak word dat die pedagogiese klassifikasie tot ‘n verskeidenheid outentieke take sal lei”. In hoofstuk 4 word daar gepoog om van dié klassifikasie gebruik te maak by die ontwerp van die take.

Hierdie klassifikasie is veral bruikbaar vir die ontwerp van handboeke. Dit kan gesien word in die handboeke wat tans vir die onderrig van Afrikaans, hetsy as Huistaal of as Eerste Addisionele Taal, gebruik word. Die handboek wat in Hoërskool Kriel vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal Graad 12 gebruik word, is *Via Afrika* (2013) saamgestel deur A. du Plooy, A. du Preez, R. Hugo en M. Struwig. Dit het vyftien hoofstukke, elkeen met ‘n spesifieke tema. Daar word van al die letterkundige genres gebruik gemaak en die verskillende lees- en skryfvaardighede word behandel, asook die taalstrukture wat geïntegreerd onderrig word. Elke hoofstuk het ‘n inleiding asook die sleuteltermen waarmee in daardie hoofstuk gewerk word. Die temas en tekste is gekies om by die tienerleefwêreld aan te pas. Voorbeelde daarvan is:

- Hoofstuk 6 handel oor beroepsadvertensies, wat vir die senior leerders belangrik is, aangesien hulle dit binnekort sal moet gebruik om om vir werk aansoek te doen.
- Toets 1 gaan oor velkleur en die liefde tussen ‘n swart seun en wit dogter – ‘n baie aktuele en relevante tema.
- Aktiwiteit 3.3 van hoofstuk 3 is ‘n outobiografie van Emo Adams wat leerders se aandag behoort te trek, aangesien hy baie gewild is onder Suid-Afrikaners.
- Verder is daar aktiwiteite wat handel oor VIGS (Verworwe immuniteitsgebrek-sindroom) en eksamenstres, wat direk tot die leerders spreek.
- Daar is ook hulp by die skryf en doen van verskillende tipes mondeling, stelwerk



asook die nodige taalleer.

Na baie oorwegings het Hoërskool Kriel besluit om *Via Afrika* te gebruik, aangesien dit aan die behoeftes van die onderwysers en leerders voldoen. Daar was ander voorgeskrewe handboeke beskikbaar, maar waar dit voorheen gepas was vir leerders wat Afrikaans aanleer, het dit te ingewikkeld gelyk vir die addisionele taalleerders vir wie Afrikaans eintlik hulle derde taal is. *Via Afrika* is volgens die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring geskryf. Daar is 'n werkskedule ingesluit wat tyd bespaar, asook advies oor die voorgestelde tempo wat help om die jaar se werk betyds af te handel. Al die antwoorde word in die onderwysersgids gegee wat tyd bespaar om self die vrae uit te werk. Daar is 'n volkleurplakkaat en 'n CD met hulpbronne om met assessering en onderrig te help. Die ontwerp en uitleg van die leerderboek wakker die leerders se belangstelling aan en inspireer hulle om te leer. In die onderwysersgids is daar by elke afdeling raad oor hoe om konsepte bekend te stel en hoe om leerders met steierwerk en ondersteuning voor te berei en te ondersteun. Aktuele sake soos vreemdelinge haat, VIGS, dwelms en versoening vorm deel van die temas van die handboek en dit is daarom gepas om die holistiese uitkoms, wat deur die KABV voorgeskryf word, te bereik.

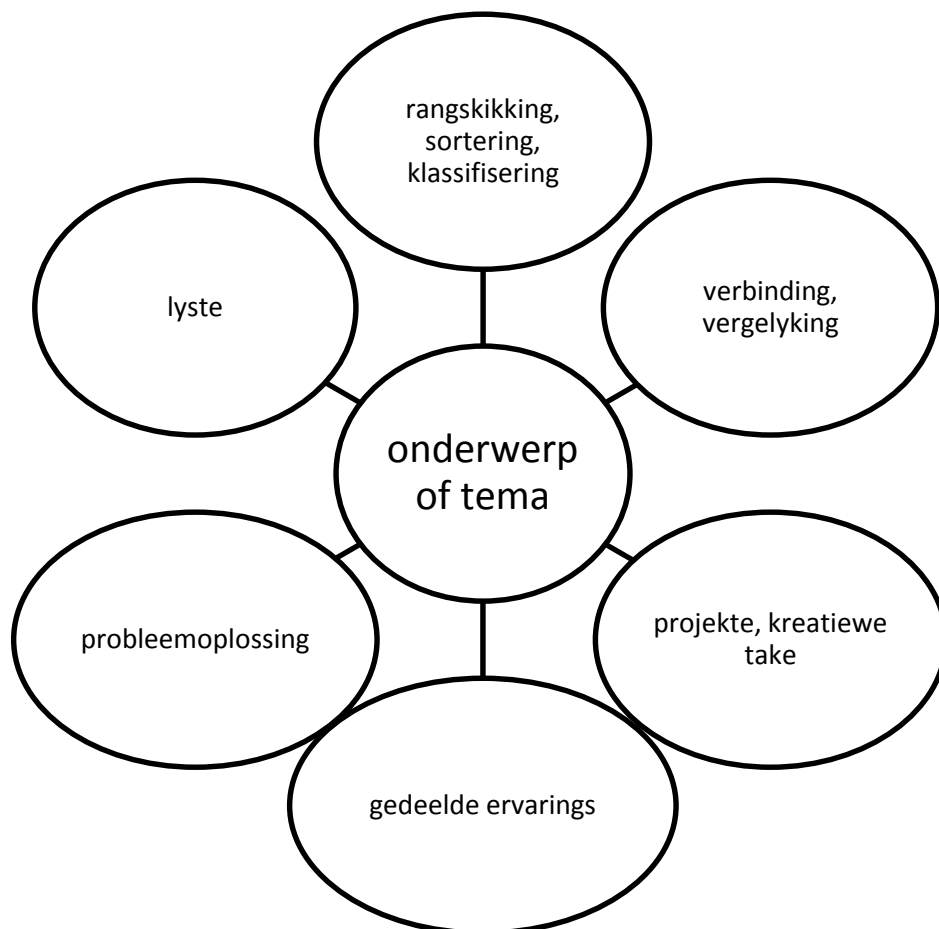
Handboeke wat beskikbaar is en gebruik word, bied 'n voordeel, maar aan die ander kant is dit ook nadelig, want dit dui in teen die rasionaal van take, naamlik dat dit geleentheid vir holistiese leer en vir ondervindingsleer moet bied (vergelyk Adendorff, 2012: 41). *Via Afrika* bied voordele, aangesien die handboek ook van kortverhale soos “Op soek na Johnnie September” en “Uhuru” en gedigte soos “Harlekyn van die dieretuin” deur S.J. Pretorius gebruik maak, wat aanpas by die idee van die aanleer van 'n addisionele taal met behulp van letterkunde. By “Op soek na Johnnie September” is daar selfs 'n strokiesprent wat die verhaal uitbeeld, wat as visuele teks gebruik word om visuele geletterdheid te onderrig.

Willis (1996: 26-27) verskaf 'n lys van pedagogiese take. Van die take kom op een of ander wyse in sekere Afrikaanse taalhandboeke soos *Via Afrika* (Greef et al., 2013) voor. Die sewe take soos in Adendorff (2012: 41) opgeneem, is:

- Lyste: dinkskrum en/of feitebepaling.
- Rangskikking en sortering: rangordening, opeenvolging, klassifikasie.
- Verbinding: soos luister en identifiseer, luister en doen, pas frases en beskrywings by prente en kaarte.

- Vergelykings: soos soek die verskille en ooreenkomste. 'n Voorbeeld is groetwyses of seisoene.
- Probleemoplossing: logiese raaisels, werklike lewensprobleme, gevallestudies en onvoltooide tekste.
- Projekte en kreatiewe take: soos byvoorbeeld die skep van 'n klaskoerant of die beplanning van 'n radioprogram.
- Gedeelde ervarings: soos storievertelling, herinnerings, opinies en reaksies. Dit sluit reise, kindervarings, mees verleë oomblikke, sepie-tonele en persoonlike-uitvraery in.

Hierdie pedagogiese take word soos volg voorgestel – vertaal en aangepas uit Willis (2009):



Elkeen van bogenoemde pedagogiese take sluit 'n ander kognitiewe proses in. Die boonste drie vermeerder in kognitiewe kompleksiteit van links na regs, maar is minder

kompleks-uitdagend as die onderste drie. As 'n kortverhaal die onderwerp van die taak is, is 'n lys-taak byvoorbeeld dat die leerders drie redes moet lys vir die optrede van 'n karakter. 'n Vergelykingstaak is byvoorbeeld dat hulle twee karakters met mekaar moet vergelyk terwyl 'n probleemoplossingstaak is dat hulle voorstelle moet gee vir die oplossing van die karakter se geldelike probleme.

Vervolgens word 'n enkele voorbeeld kortliks uit hoofstuk 2 van *Via Afrika* (2013) waar 'n mondelinge verslag behandel word, verskaf. In die handboek gebruik die samestellers “Op soek na Johnnie September” deur Melvin Whitebooi, maar ek wil graag “Baby”, geskryf deur E.K.M. Dido, as voorbeeld gebruik. Eerstens: Vir sortering moet die leerders 'n verslag skryf oor die verdwyning van die dogter in chronologiese volgorde. Dan word die gebeure waar Baby saam met Attie Brand op die dorp aankom, verduidelik of bespreek as 'n probleemoplossingstaak. 'n Ordeningstaak is oor die slotsom van die verhaal wanneer die waarheid uitkom waar die leerders met voorbeelde na al die verwysings wat reeds teenwoordig is, moet neerskryf en orden.

Om die sewe pedagogiese take van Willis (1996: 26-27) te demonstreer, word twee verskillende verhale gebruik.

Eerstens word “Baby” deur E.K.M. Dido gebruik. Die taak behels 'n mondelinge verslag ('n kreatiewe taak) oor die vermiste persone in die verhaal. Dit behels beplanning deur middel van 'n dinkskrum soos waar begin en waar geëindig moet word en of daar navorsing gedoen moet word – 'n lys-taak. Die inligting moet samehangend wees en daar word effektief van beeldmateriaal gebruik gemaak – 'n verbindingstaak. Waaraan aandag geskenk word, is die manier van die gee van die verslag en retoriese vrae deurdat die taalgebruik gepas moet wees. Daarna word 'n informatiewe verslag geskryf met die verskille tussen die mondelinge en skriftelike verslag duidelik – 'n vergelykingstaak. Die pretaak sou dus die lees en verduideliking van die verhaal behels en die hoofsaak die kreatiewe skryfwerk. Die posttaak behels taalvrae.

Dié verhaal is ook gepas om verskille en ooreenkomste te soek om sodoende die verbindings- en vergelykingstake van Willis (1996: 26-27) te illustreer. Die verbindingstaak sou die verskille wees waar Baby op verskillende manier self optree en waarom sy dit doen. Dan is daar ook verskille tussen Baby en die ek-verteller, wat 'n naïewe karakter is. Daar is selfs ooreenkomste tussen Baby en die ek-verteller. Die uitwys van die verskille en

ooreenkomste word skriftelik gedoen om die taalvaardigheid asook die begrip van die leerders te assesseer. Daar is in “Baby” baie verskille tussen die karakters, soos waar hulle bly en wat hulle morele waardes is. Daar is ook met tussenposes ooreenkomste tussen die dogters in die verhaal. Dit word gebruik om vergelykingstake te maak.

“Baby” word voorts visueel gebruik indien daar met ’n kaart gewys word waarvandaan Baby kom en waarheen hulle op pad is. Die onderwyser sal dan net ’n eenvoudige kaart moet maak sodat die leerders die verhaal in die geografiese perspektief sien.

Hierdie verhaal word gebruik om probleemoplossingstake te doen. Dit gee leerders geleentheid om navorsing te doen oor die ontvoering en misbruik van kinders, asook oor dwelmgebruik. Navorsing sal toon hoe baie hierdie tipe misdaad plaasvind en hoe dit gebeur dat kinders nie veilig genoeg gehou word nie.

Die verhaal “Uhuru” deur Johan C. Bakkes (Sien ook Adendorff (2014: 136-137) se bespreking van die kortverhaal) dien voorts as voorbeeld vir die pedagogiese taak van verbinding om frases en beskrywings van prente en kaarte by mekaar te laat pas. In die handboek is daar reeds baie foto's beskikbaar, maar die onderwyser kan ekstra beeldmateriaal wys. Die foto's in die handboek sal aan die leerders die werklikheid van die ruimte van die verhaal uitbeeld. Op ’n kaart bepaal die leerders die ruimte buite die konteks van hulle eie ervaringsveld.

Dié verhaal is gepas vir navorsing om inligting te kry ten einde die leerders se leëwêreld te verbreed, en vir boodskappe wat verband hou met visuele tekste. Leerders vergelyk die ruimte van Kilimandjaro in “Uhuru” met hulle eie ruimte (in Mpumalanga byvoorbeeld, maar ook ander omgewings), asook die weer, soos byvoorbeeld die reënwood tot in die yskoue bergklimaat. Die gebruik van die woord “Uhuru”, waaraan twee betekenisse geheg word, word gebruik om vergelyking te illustreer. Die hoofsaak sluit die beplanning van ’n reisplan na byvoorbeeld Kilimandjaro in waaroor leerders navorsing moet doen, aangesien die leëwêreld van baie van hulle eng is. Daar moet genoem word dat baie van die plaaslike Afrikaans addisionele taallearers in Mpumalanga en veral op die platteland nie rondreis nie en sommige van hulle nog nie eers in Pretoria of die Kruger-wildtuin was nie. Dié hoofsaak sou uitgebrei kon word om ander omgewings wat dieselfde probleem as Mpumalanga se leerders ervaar, in te sluit. Hierdie reisplan is ’n voorbeeld van ’n kreatiewe taak, aangesien die leerders die plan moet bedink en volgens die kaart moet

neerskryf. Daarna skryf hulle selfs 'n reisjoernaal om te vertel van hulle reiservaring wat 'n kreatiewe taak sal wees, aangesien dit uit hulle verbeeldingswêreld kom. Gedeelte ervarings bied aan die leerders die geleentheid om mondeling of skriftelik hulle eie ervarings soos in die kortverhale gebeur, weer te gee.

Nadat bogenoemde taak gedoen is, kry die grammatika aandag met spelpatrone soos hoofletters, meervoude en samestellings uit “Uhuru”. In die bespreking van hierdie verhaal is daar geleentheid om homofone, homonieme, sinonieme en antonieme te behandel. 'n Voorbeeld van hooflettergebruik is die skryf van aardrykskundige eiename soos “Suid-Afrika”, “Bo-Kaap”, “Cara” en “Kilimandjaro”. Meervoude soos “knoppe” en “knope”, asook “Ovambo's” en “Le Rouxs” gee 'n goeie voorbeeld van verskillende spelreëls. Verder is daar in “Uhuru” geleentheid om homofone te behandel soos, “rand/rant”, “ys/eis”, “rys/reis”, “styl/steil”. Homonieme is voorbeelde van die verskillende betekenis van woorde soos “haar”, “steier”, “vier” en “maan”. Voorbeelde van sinonieme wat gesoek kan word, is “akrofobie”, “sentiment”, “dadelik” en “vrees”. Antonieme kan uit die verhaal gebruik word met woorde soos “gedaal”, “oortloef”, “moordende” en “ligter”.

As 'n pedagogiese taak slaag die benutting van “Uhuru” omdat dit die lees van die verhaal betrek, die luister na die verduidelikings van die onderwyser, die praat oor die ruimte waarin die verhaal afspeel, of die reisplan, asook die skryf van die reisplan en/of die joernaal. Daarna volg die taal oefeninge.

In hoofstuk 5 van *Via Afrika* (2013) word die tema van versoening hanteer. Die tema word gebruik om te toon hoe Willis (1996: 26-27) se lys take in die klaskamer gebruik kan word. Hier is 'n geleentheid om 'n lees oefening te doen waar leerders die internetteks korrek moet lees, 'n woordeboek oefening onder die knie moet kry, asook kennisvrae, begripvrae en analysevrae oor Mandela-dag moet voltooi. Daar is ook 'n grafiek wat as visuele teks gebruik word. Die probleemoplossingtake word met behulp van die grafiek gedoen, om te bepaal wat die verband tussen die bevolkings groei en die ekonomiese groei is en hoe lande in hierdie opsig van mekaar verskil. Soos met al die ander temas/hoofstukke werk die onderwyser toepaslike taalvrae uit, wat die aanleer van die taalvaardighede kan help. Die probleemoplossingstaak is heel moontlik 'n debat oor vreemdelinge haat en versoening waar die praat van die teikentaal, Afrikaans, geassesseer word.

By hierdie tema van rasse haat pas die kortverhaal “Die hen” deur Jeannette Ferreira goed

in. Die omstandighede van Amy Biehl se dood moet aan die leerders op 'n objektiewe manier verduidelik word. Sy was 'n Amerikaanse student wat op grond van haar velkleur deur oproerige mense in Guguleto vermoor is toe sy van haar medestudente by hulle huise gaan aflaai het. Die probleemoplossingstaak in hierdie verhaal gaan oor vertroue en wantroue binne 'n multikulturele samelewing. Leerders gee hulle eie insette oor die samelewing. Hulle doen navorsing oor Amy Beihl en dra dit mondeling aan die klas oor. Die effektiwiteit van die slot van die verhaal word bespreek, waar die man met die mes die karakters nie wou aanval nie, maar die hen as geskenk gegee het. Dit is hier waar opiniegapingstake gehanteer word.

Wessels (2009: 250-272) bespreek ook hierdie sewe tipes take van Willis (1996: 26-27) en verwys na die gebruik van opiniegapings, die uitspraak van woorde, opsommings, besprekings, die terugvoering van idees, debattering, onderwerpe uit die letterkunde, die strukturering van paragrawe tot skryfwerk in die klaskamer as voorbeelde van pedagogiese take. Terugvoering geskied deur skryfwerk, maar die bespreking van die onderwerpe en die beplanning van die skryfwerk moet so wees dat daar verskeie onderwerpe en idees moet wees om verveling te voorkom. Dus moet nie slegs een verhaal gebruik of een onderwerp gegee word nie, sodat elke leerder individueel by die taak kan baat.

Viviers (1997) beskryf 'n ander pedagogiese taakklassifikasie, naamlik handelingstake, probleemoplossingstake en inligtingsverwerkingstake. Handelingstake verwys na een of ander handeling wat uitgevoer moet word, byvoorbeeld speletjies, aktiwiteite en eksperimente. 'n Voorbeeld van 'n handelingstaak sou wees as die leerders 'n karakter uit die kortverhale naboots met liggaamshouding en gesprek of geselsie/dialog (nie direk uit die verhaal nie) en die ander leerders die karakter moet eien en redes daarvoor gee. Dit kan ook in groepies van twee tot drie wees soos in die verhaal "Baby" met die verteller en Baby waar hulle die verskille tussen die twee uitbeeld. 'n Onderwyser sou ook kon werk met die verhaal "Mutsuku" waar die hond in die verbeelding van die leerders moet wees.

Probleemoplossingstake is byvoorbeeld om vraagstukke op te los, soek-die-verskille-opdragte uit te voer en items wat in 'n prent weggesteek is, te soek. Die bespreking hierbo oor "Die hen" dien as illustrasie van 'n probleemoplossingstaak. Inligtingsverwerkingstake bevat inligting wat die leerders moet verstaan, byvoorbeeld om 'n reeks prente in 'n sekere volgorde volgens 'n beskrywing te rangskik. 'n Voorbeeld is die gebruik van die

strokiesprent “Supa Strikas” wat in *Huisgenoot* gepubliseer word. Die leerders lees eers die strokiesprent en waar nodig verduidelik die onderwyser die “verhaal”. Die onderwyser sny byvoorbeeld die reeks raampies uit en maak dit deurmekaar sodat die leerders dit in die korrekte volgorde moet plaas. As die strokiesprent te lank is, haal die onderwyser net sommige raampies uit en leerlinge moet dit op die regte plek plaas. Op hierdie manier sal die leerders die logiese samehang van ’n verhaal leer asook die woordeskat wat daarmee gepaard gaan. Die “Supa Strikas” is juis gepas omdat dit by die leerders se ervaringsveld van sokker pas.

### **2.3.2 Retoriese klassifikasie**

Retoriese klassifikasie vorm die basis van taalkursusse vir akademiese doeleindes, want dit onderskei verskillende diskoersdomeine in terme van hulle struktuur en die linguistiese kenmerke, naamlik narratiewe, instruksies, beskrywings en verslae (Ellis, 2003: 212). Adendorff (2012: 43) is van mening dat hierdie klassifikasie op grond van genres soos resepte, toesprake, mediese konsultasies geskied.

Omdat hierdie tesis nie fokus op taalkursusse vir spesifieke doeleindes (“language for specific purposes”) nie, word daar nie verder aan hierdie klassifikasie aandag gegee nie.

Volgens Wessels (2009: 311) moet leerders wel die geleentheid gegee word om die term *genre* te verstaan, asook om hulle in te lig en aan te spoor om op letterkunde te reageer. Leerders moet die verskil tussen prosa, poësie en drama verstaan. Hulle moet ook besef dat die kortverhale (waaroor die navorsing gaan) fiktief is, maar met die werklikheid verband hou. Verder moet hulle besef dat daar verskille in die struktuur en taalgebruik tussen byvoorbeeld resepte, aanwysings of uitnodigings is.

### **2.3.3 Kognitiewe klassifikasie**

Kognitiewe klassifikasie van take behels die klassifikasie van take wat gebaseer is op die kognitiewe prosesse wat betrokke is by die voltooiing van verskillende take (Ellis, 2003: 213). Dit is byvoorbeeld die kognitiewe eise van take waar die taal gewoonlik eenvoudig is soos in inligtingsgapingstake teenoor redeneringsgapingstake wat begrip en oordrag van inligting behels; en meningsgapingstake waar daar min fokus op vorm en taal is,



aangesien die leerders se opinie en eie mening die hoofuitkoms is. Daar sal gepoog word om van hierdie klassifikasie gebruik te maak in die laaste hoofstuk by die voorbeeldlesse.

Kognitief beteken die kognitiewe betekenis van 'n woord, soos die waarneem, ken en weet van 'n woord, frase en sin om dit onder die knie te kry. Die onderwyser neem die leiding en maak seker dat die leerders die verhaal se inhoud waarneem, dit ken en begryp, sodat hulle dit in take kan gebruik.

Letterkunde bied die geleentheid vir die leerders om met die outentieke taalgebruik in voorgeskrewe werk kennis te maak. Dit stel die leerders in staat om die teikentaal as voorbeeld vir hulle eie terugvoering, taalgebruik en skryfwerk te gebruik om sodoende hulle eie vaardighede te verbeter. Wat kognitiewe klassifikasie hier beteken, is dat die leerders die taal leer deur hulle woordeskat uit te brei en met die taalstrukture kennis te maak. Leerders sal egter slegs baat vind as hulle take so geassesseer word dat hulle uit hulle foute kan leer.

'n Voorbeeld wat gebruik word, kom uit *Fiela se kind* deur Dalene Matthee. Daar is heelwat verskille tussen die karakters van Fiela en Elias. Die leerders leer die taalgebruik van die karakters ken en kom agter dat dit nie altyd Standaardafrikaans is nie. Die sosiale ruimtes behoort die taalgebruiksverskille vir die leerders interessant te maak as hulle dit verstaan. Leerders stel 'n karakterskets van Fiela en van Elias saam en kies van watter karakter hulle die meeste hou, met redes. Aangesien die sosiale ruimte in die roman 'n groot rol speel, behoort dit 'n goeie redeneringstaak en meningsgapingtaak te wees.

Die verhaal "Op soek na Johnnie September" verleen sig ook baie goed hiertoe waar leerders 'n karakter kies en gemotiveerd met daardie karakter assosieer. Die moordenaar van Johnnie September toon berou, maar kan die moord nie verander nie. So is berou oor enige iets wat 'n mens doen, te laat. Leerders vertel uit eie ervaring wat met hulle gebeur het, alhoewel dit 'n sensitiewe saak is.

Nog 'n voorbeeld is die gebruik van 'n sepie. Aangesien baie leerders byvoorbeeld 7e *Laan* kyk, werk 'n bespreking van en redenering oor leerders se gunstelingkarakter(s) goed. Die onderwyser moet net op hoogte van die storielyn en karakters wees; spesifieke episodes kan opgeneem word om weer te speel. Die enigste nadeel is dat die tyd in Graad 12 redelik beperk is en hierdie onderwerp dalk te veel tyd in beslag sou neem. Met die



nuwe voorgeskrewe verhale uit *Storiejoernaal* kan sulke redenerings- en meningsgapingstake wel uitgewerk word.

### 2.3.4 Psigolinguistiese klassifikasie

Die psigolinguistiese klassifikasie beoog volgens Ellis (2003: 214) om take in terme van hulle moontlikhede vir taalleer te klassifiseer. Dit behels dat daar geleenthede vir die leerders moet wees om insette te ontvang en te verstaan, terugvoering te ontvang en uitsette te gee. Daar moet met ander woorde interaksie plaasvind om by persoonsvorming (persoonlike ontwikkeling) uit te kom.

Letterkunde speel 'n positiewe rol speel in die kennismaking van ander kulture en om kommunikatiewe vaardighede te verbeter. Wessels (2009: 195-196, 212-213) beklemtoon die feit dat in 'n multikulturele klaskamer leerders moet leer hoe om met ander kulture te kommunikeer. Dit sal respek en vriendskap tussen kulture aanmoedig. Die historiese, sosiale en kulturele aspekte van die verhale en gedigte moet geïdentifiseer word. So byvoorbeeld word leerders blootgestel aan aksente en dialekte en die analisering van die verskille in uitspraak. Dit beteken dat leerders deur middel van hulle kennismaking van verskillende kulture, en wat daarmee saamgaan, 'n geleentheid kry om insette te ontvang en te verstaan sodat hulle dit kan gebruik en weer uitsette kan lewer. Dit sal realiseer in die suksesvolle aanleer van Afrikaans met insette oor al die fasette van die taal en die taalstrukture. Dit sal die leerders in staat stel om terugvoering te gee in die vorm van skryfwerk, mondeling asook die taalaspekte.

Die estetiese waardering van letterkunde dra by tot die persoonlike groei van die leerder. Onderwysers moet probeer om nie die voorlees van 'n verhaal te onderbreek met verduideliking van ingewikkelde woorde en die estetiese gebruik van die taal nie. Hulle moet ook ag daarop slaan om korrek en hard genoeg te lees met die regte uitspraak. As 'n leerder emosioneel betrokke raak in die letterkunde, sal hulle dit meer geniet en die onderwyser moet hulle toelaat om hulle betrokkenheid by die verhaal of gedig te uiter.

Letterkunde bied die geleentheid vir die leerders om met outentieke taalgebruik in voorgeskrewe werk te doen te kry. Dit stel die leerder in staat om die teikentaal as voorbeeld vir sy eie terugvoering, taalgebruik en skryfwerk te gebruik en sodoende sy eie

vaardighede te verbeter. Die onderwyser help sodoende die leerders se selfbeeld verbeter as die geskrewe stukke weergegee kan word in byvoorbeeld 'n informele publikasie deur die skryf- en poësieklub by die skool. As daar kort skryfstukke is, kan dit teen die klaskamer se muur uitgestal word. Leerders vind selfs baat daarby as die skryfwerk so geassesseer word dat hulle uit hulle foute leer. Groepassessering kan onder meer die onderwyser se werkklas verlig en die kinders leer waardevolle lesse daaruit.

Letterkunde bied die geleentheid om terugvoer te gee deur middel van die oorvertelling van die gebeure, die eie siening van die verhaal of gedig, en rolspel of dramatisering. Wessels (2009: 219) is van mening dat dramatisering 'n groot rol kan speel in die gebruik van die teikentaal. Die eerste stap sal wees as die onderwyser aan die leerders sê dat hulle deel van die verhaal wat gelees gaan word, gaan dramatiseer. In die tweede plek luister die leerders intensief na die verhaal en dramatiseer soveel van die teks as wat hulle kan. Derdens vra die onderwyser van watter karakter hulle die meeste gehou het en/of watter eienskappe van die karakter uitstaan. Leerders vorm groepe en maak 'n opsomming van hoeveel karakters daar is en dan kies elkeen 'n karakter en maak 'n lys van die karaktereienskappe. So sal leerders deel voel van die spesifieke verhaal of gedig. By gedigte sal die karakters min wees of daar sal geen karakters wees nie, maar die spreker in die gedig se standpunt word bespreek. Hulle skets vierdens die agtergrond van die verhaal en dan vertel hulle of hulle van die storie gehou het of nie. Met rolspel leer die leerders ook meer oor die taalstrukture soos met direkte rede.

Al bogenoemde voorbeelde kan aan die psigolinguistiese aspekte gekoppel word. Onder psigolinguistiese klassifikasie word onder meer verstaan dat deur middel van herhaling word die lees- en skryfervaringe van leerders verbeter deur byvoorbeeld die kreatiewe gebruik van lees en skryf. Soos Wessels (2009: 285-290) betoog: "Writing should be an integral part of the whole language programme." Skryfwerk is dus belangrik aangesien dit 'n integrale deel van enige taalverwerwingsprogram vorm omdat dit bewys lewer van die graad van die verwerwing van die teikentaal deur die leerder. Skryfwerk is voorts die vraestel wat in die senior fase die meeste punte tel.

Om af te sluit, letterkunde speel 'n definitiewe rol in persoonsvorming of persoonlike groei, omdat dit 'n model bied wat eksplisiet (duidelik verklaar word) en implisiet (indirekte bedoeling) toegepas kan word.

Samevattend dus aan die hand van Ellis (2003: 210-216) se klassifikasie van take (pedagogies, retories, kognitief en psigolinguisties) is pedagogiese take gerig op leerderonderrig; lees, luister, praat en skryf; woordeskat en grammatika; en die paralinguistiese.

Die luister, lees, skryf, denke en die praat van 'n taal is altyd nou met mekaar verbind. Aktiwiteite kan nie geïsoleer word nie en al hierdie elemente gee vorm aan die taak.

Vervolgens word oor 'n raamwerk vir taakgebaseerde onderrig uitgebrei, sodat die klassifikasie van take daarin duidelik gemaak kan word.

## **2.4 Taakgebaseerde raamwerk**

Die rede vir die gebruik van die taakgebaseerde benadering binne die klaskamer berus op twee besluite, naamlik 'n besluit oor 'n basiese formaat van die les en 'n besluit oor die opsies wat gebruik word in elke fase.

Volgens Ellis (2003: 9) is daar sekere eienskappe van 'n taak wat in ag geneem moet word. Die ses eienskappe van Ellis, soos vroeër genoem in afdeling 2.2.2 is: “a task is a workplan”, “it involves primary focus on meaning”, “it involves real-world processes of language skills”, “it can involve any of the four language skills”, “it must engages a cognitive process” en “it must have a clearly defined communicative outcome”. 'n Taak moet dus 'n werkplan wees wat op betekenis fokus en wat op enige van die vier taalvaardighede (lees, luister, skryf en praat) fokus en behels 'n kognitiewe proses met 'n duidelik gedefinieerde uitkoms. Hierdie eienskappe is vir my navorsing belangrik aangesien ek poog om vernuwende eienskappe aan die onderrig van letterkunde te gee deur onder meer die ses eienskappe in die ontwerp van pedagogiese take toe te pas.

Vervolgens 'n kort beskrywing van bogenoemde aspekte van die taak as werkplan en dit waarop gefokus moet word, asook die prosesse van taalgebruik tot die uitkoms van 'n taak.

## Die taak as werkplan

Dit behels 'n plan vir leerderaktiwiteite (Ellis, 2003: 9). Dit sluit in watter onderrigmateriaal gebruik sal word of watter take gebruik sal word. Die onderwyser verskaf die nodige leiding en inligting en is bedag daarop dat wat beplan word, nie noodwendig nie taak is wat die leerders sal doen nie. Die formaat van die taak moet duidelik wees, sodat die leerders kan fokus op wát van hom verwag word.

## 'n Taak fokus primêr op betekenis

Ellis (2003: 9) beklemtoon dat 'n taak leerders moet aanmoedig om taal te gebruik en nie uit te stal nie: "A task seeks to engage learners in using language pragmatically rather than displaying language." Dit impliseer dat leerders moet kommunikeer en 'n fokus op betekenis is nodig. 'n Taak spreek dus die "gaping" tussen inligting, opinie of redenering aan om leerders aan te moedig om taal te gebruik om die taak te voltooi. 'n Taak gee 'n sekere semantiese spasie en die nodigheid van bepaalde kognitiewe prosesse wat aan taalkundige opsies verbind word. Met ander woorde: die leerder moet die taal bemeester. Die klem is dus op betekenis, want daarsonder sal die leerder nie die taak kan bemeester nie.

## 'n Taak behels regtewêreldse prosesse van taalgebruik

In die uitvoering van 'n taak behoort van die leerder verwag te word om in regtewêreldse taalgebruik te kommunikeer. Dit sluit volgens Ellis (2003: 10) onder meer die invul van vorms en die vra van vrae en antwoorde op vrae in. Dit kan ook by die hantering van misverstande in gesprekke en skryfstukke tot hulp wees soos byvoorbeeld gevind in transaksionele skryfwerk of mondeling. In die kortverhale wat gebruik is, sal die voorbeeld van 'n onderhoud met iemand 'n goeie voorbeeld wees. As bogenoemde eienskap in die taak voorkom, help dit die leerder om die vier taalvaardighede te bemeester.

## Die vier taalvaardighede

'n Werkplan handel oor al vier areas van taalvaardigheid (Ellis, 2003: 10). Eerstens die luister of lees en die verstaan van 'n teks, tweedens die produksie van 'n mondelinge of skriftelike teks, derdens is dit 'n kombinasie van reseptiewe en produktiewe vaardighede

en laastens die vaardigheid in die bemeestering van die taal as skoolvak veral met die oog op die slaagvereistes vir die matriekeindeksamen.

### 'n Taak moet 'n kognitiewe proses wees

'n Kognitiewe proses vereis sortering, rangskikking, klassifikasie, beredenering en die evaluasie van inligting deur die leerder (Ellis, 2003: 10). Die keuse van watter grammatikale vorm van die woord behoort gebruik te word, lê by die leerder. Dit moet met behulp van of onder leiding van die onderwyser plaasvind. Die taal is aanvanklik eenvoudig en die klem lê laastens op die leerders se mening of opinie en daar is dan minder fokus op grammatika.

### Die kommunikatiewe uitkoms van 'n taak

'n Taak moet volgens Ellis (2003: 10) 'n spesifieke uitkoms hê. Dit is die doelwit wat aan die leerders gestel word wat bepaal of hulle aan die vereistes van die taak voldoen het of nie.

'n Taak is dus 'n proses wat van leerders verwag om die taal pragmaties te proses om 'n sekere aanvaarbare uitkoms te bereik. Om dit reg te kry, val die klem op betekenis om die taal te bemeester. Take verskil van mekaar ten opsigte van byvoorbeeld skryfwerk, mondeling, taalleer en begrip, maar almal het dieselfde uitkoms – die aanleer en verwerwing van 'n addisionele taal.

Willis en Willis (2007: 21) is van mening dat 'n taakgebaseerde les nie net een taak is nie, maar 'n reeks take wat met mekaar verband hou. Take behoort nie onafhanklik van mekaar te staan nie. Die een taak behoort uit die vorige taak te groei sodat die leerders stapsgewyse vorder. Dit sluit aan by Nunan (2004: 35-36) se beginsel van ondersteuning en taakafhanklikheid. Wat reeds geleer of gedoen is, behoort die leerder 'n beter geleentheid vir die aanleer en gebruik van die taal te gee. Die taal word beter aangeleer as leerders dit aktief in die klaskamer gebruik.

'n Taak moet aan sekere vereistes voldoen om meer effektiewe taalverwerwing te bereik soos getoon in die navorsing van Willis (1996) oor taaksiklus wat vervolgens bespreek word.

Die pedagogiese uitgangspunt is hoe 'n taak in 'n siklus van onderrig kan inpas. Ellis (2003: 33) haal Willis (1996) aan: "Willis, for example, envisages a 'task cycle' consisting of three broad phases: (1) pre-task, (2) task and (3) language focus." Die organisasie van taakgebaseerde lesse bestaan uit 'n pretaak, 'n hooftaak en 'n posttaak, wat volgens Willis (1996: 155) die raamwerk vir klaskameraktiwiteite voorstel. Dit word vervolgens kortliks bespreek.

'n Pretaak behels die volgende vyf aspekte: Die bekendstelling en verduideliking van die onderwerp; die beklemtoning van bruikbare woordeskat (woorde en frases); aktiwiteite om woordeskat te aktiveer en uit te brei; voorbeelde van taakvoltooiing; en instruksies vir die voltooiing van die taak.

Dit word gedoen onder die leiding van die onderwyser deur byvoorbeeld 'n opname te wys van leerders wat 'n soortgelyke taak gedoen het of die voorlesing van 'n teks as inleiding tot die taak. Daar moet gepoog word om al bogenoemde fasette te gebruik vir die suksesvolle vordering in die taaksiklus.

Die hooftaak (ook taaksiklus genoem) sluit die volgende drie aspekte in, naamlik pretaak (of somtyds taak genoem), beplanning en terugvoering. In die pretaak word die instruksies vir taakvoltooiing hersien. Die leerders doen hierdie taak in klein groepe of twee-twee en die onderwyser monitor vanaf 'n afstand en moedig kommunikasie aan, maar hy korrigeer nie die foute van die leerders nie. Die onderwyser assesser en los, waar nodig, probleme op, maar moet nooit die poging of werk van die leerder oorneem nie. Beplanning sluit die luister, ordening, sortering, vergelyking, probleemoplossing, gedeelde kreatiewe take en gedeelde ondervinding in. Leerders beplan hoe terugvoering sal plaasvind. Dit sluit in hoe hulle die taak voltooi het en wat hulle agtergekom of waarop hulle besluit het. Die onderwyser verskaf hier meer taaladvies en -leiding sodat die terugvoering meer akkuraat is. Terugvoering is die verskaffing van inligting deur die onderwyser oor die leerders se taakvoltooiing sodat hulle die nuwe taalvorm of struktuur kan gebruik. Terugvoering kan op verskillende maniere geskied, soos byvoorbeeld mondeling aan die hele klas of 'n geskrewe verslag.

'n Posttaak of taalfokus behels 'n fokusverskuiwing van betekenis na vorm (grammatika); die ontwikkeling en bevordering van akkuraatheid deur aandag te plaas op die gebruik van

taal; die teiken van taakpraktyke en taalanalise; verskillende taalfokusaktiwiteite soos byvoorbeeld semantiese konsepte en/of analyses deur aktiwiteite te ontwerp wat fokus op homonieme of antonieme. Woord-analise is deur byvoorbeeld te fokus op die woordsoort en die funksie van die woord in die sin. Uitpak en herverpak van sinne en sintaktiese analise is byvoorbeeld om deur onder meer op sinsbou-oefeninge te fokus, asook paragraafbou en gapings in sinne. In hierdie fase moet leerders die spesifieke taalfokus ondersoek en toets deur middel van die gebruik van nuwe woorde, frases en patrone van taalstrukture. Die onderwyser lei ook in hierdie fase die oefening van nuwe woorde, frases en patrone van taalstrukture.

Dikwels word so 'n taak herhaal, maar die leerders doen dit saam met 'n nuwe maat of groeplede.

In die NKAIV (2012: 10, 28-29) waar letterkunde-onderrig onder “Die rasionaal vir die onderrig van taalvaardighede” bespreek word, word die fases van onderrig in letterkunde voorgestel as prelees, tydens-lees en postlees. Hierdie drie fases van lees is ook deur Riens Vosloo (2015) tydens die Afrikaanse Lenteseminaar op 18 September by die Universiteit van Pretoria bespreek, veral met betrekking tot Afrikaans Eerste Addisioneleleerders in Matriek. Sy het letterkunde as voorbeeldlesse gebruik. Volgens Vosloo (2015) behels die preleesfase dat die leerders deelneem aan 'n aktiwiteit waar die onderwyser inligting en agtergrond van die teks gee. Tydens die leesfase word aktiewe begrip van die teks getoon met nuwe woordeskat en waar die hoofgedagtes opgesom word terwyl tydens die postleesfase vind die beantwoording van die kontekstuele vrae op die teks alleen plaas.

Bogenoemde fases in die NKAIV (2012: 10, 28-29) stem ooreen met Willis (1996), Willis en Willis (2007) en Willis en Paterson (2008) se fases van pretaak, taak en posttaak. Hierdie fases van onderrig is toepaslik by die onderrig van 'n addisionele taal deur middel van taakgebaseerde onderrig waarin letterkunde gebruik word.

Daar word van Willis en Willis (2007) se raamwerk (pretaak, taak en posttaak) gebruik gemaak in hoofstuk 4 waar taakgebaseerde voorbeeldlesse verskaf word.

## 2.5 Slot

Die taakgebaseerde benadering is 'n geskikte keuse vir die onderrig en leer van 'n addisionele taal met die klassifikasie van take en die organisasie van take as pretaak, taak en posttaak. Take moet nie alleen staan nie, maar moet 'n reeks omvat waarop gebou en uitgebrei word. In *Via Afrika*, (2013) is goeie voorbeelde van so 'n reeks take. Met hierdie taakgebaseerde onderrigbenadering kan letterkunde as basis gebruik word vir die onderrig en leer van Afrikaans as Eerste Addisionele Taal. In die volgende hoofstuk word letterkunde-onderrig bespreek om sodoende die rasionaal vir die gebruik van die taakgebaseerde benadering te verskaf en om in hoofstuk 4 die lesse wat volgens Willis en Willis (2007) se raamwerk uitgewerk is, te demonstreer.



## Hoofstuk 3: Letterkunde-onderrig

### 3.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk bied eerstens 'n oorsig van metodologiese benaderings wat vroeër in letterkunde-onderrig gebruik is voordat die voordele, met daarna die nadele, vir die gebruik van letterkunde in die addisionele taalklaskamer bespreek word. In die daaropvolgende afdeling word die onderrig van Afrikaans as Eerste Addisionele Taal in die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel bespreek en gekontekstualiseer. Die laaste afdeling van die hoofstuk verskaf 'n rasionaal vir die gebruik van die taakgebaseerde benadering vir die onderrig van letterkunde en redes vir die gebruik van kortverhale.

### 3.2 Metodologiese benaderings tot letterkunde-onderrig

Lazar (1993), Cook (1994), en Negrete (2011) is van die navorsers wat studies onderneem het oor die onderrig en gebruik van letterkunde in taalverwerwingskursusse. Hulle beveel aan dat letterkunde om vier redes in die taalkurrikulum ingespan word:

- Dit bevorder kommunikatiewe vaardighede.
- Dit ontwikkel kritiese denke.
- Dit bevorder estetiese waardering vir letterkunde.
- Dit ontwikkel die waarneming van verskillende kulture en maatskaplike situasies van ander.

Daar word vervolgens sekere metodologiese benaderings tot die onderrig van letterkunde bespreek voordat by letterkunde-onderrig op sigself uitgekome word.

#### 3.2.1 Inleiding

Volgens Larsen-Freeman en Anderson (2011: 13) was letterkundige tekste hoofsaaklik die vernaamste bron van onderrig wat binne die grammatikaal-vertaalmetode vir taalonderrig<sup>8</sup> gebruik is. Sedert die gebruik van die kommunikatiewe benadering vir taalonderrig vanaf

---

<sup>8</sup>Dit is 'n taalonderrigbenadering wat volgens Adendorff (2014: 144) hoofsaaklik in die sewentigerjare in skole en taalkursusse gebruik is vir die leer en onderrig van tale. Die benadering sluit in die gebruik van woordeboeke, verduidelikings van taalreëls, voorbeeldsinne en uitgebreide drillwerk om nuwe taalstrukture aan te leer.

die sewentigerjare waar die fokus op betekenis en die funksie van taal is, word meer aandag aan gesprekke en dialoë gegee omdat dit prakties en bruikbaar is (Larsen-Freeman & Anderson, 2011: 120). Letterkunde is tot onlangs alleenlik en slegs as en vir letterkunde-onderrig gebruik. Letterkundige tekste word baie min of selde vir die leer en onderrig van grammatika gebruik. Ook binne die taakgebaseerde benadering val die klem meer op betekenis as op grammatika. Khatib, Rezaei en Derakhshan (2011: 201) beweer daar is tans pogings om letterkunde as taalaanleer- en -verwerwingshulpbron in addisionele taalonderrig terug te bring.

### 3.2.2 Oorsig

Daar word eerstens 'n kort historiese oorsig verskaf van benaderings wat gebruik is om letterkunde te onderrig, gebaseer op verskeie bronne, voordat daar na die Suid-Afrikaanse skoolsituasie verwys word.

Carter en Long (1991) ondersoek drie benaderings, naamlik die taalgebaseerde model, letterkunde as inhoud- of kultuurmodel en letterkunde vir persoonlike groei of verryking.

Die taalgebaseerde model gebruik letterkunde vir taalontwikkeling en -bewusmaking. Leerders kry toegang tot die teks op 'n sistematiese en metodiese wyse deur middel van spesifieke taalvoorbeelde uit die teks, byvoorbeeld direkte en indirekte rede of letterlike en figuurlike taal (Savvidou, 2004). Dit impliseer dat die estetiese aspek van letterkunde slegs bereik kan word deur middel van die linguistiese en diskoerskwaliteite daarvan (Lazar, 1993). Die benadering toon ooreenkomste met Maley (1999) se stilistiese benadering, wat hieronder bespreek word.

In die onderrig van letterkunde as inhouds- of kulturele model word die fokus op kulturele aspekte, soos byvoorbeeld geskiedenis, gebruike, politiek, kuns, genre-ontledings, biografie van die outeur(s) en literêre teorieë, geplaas. Die benadering help leerders om verskillende kulture en ideologieë te verstaan.

Letterkunde as persoonlike groei of verryking maak gebruik van persoonlike ondervindings as 'n manier om die leerders in letterkundige werke te laat belangstel en betrokke te kry. Die leerders hoef nie op onbekende of nuwe woorde of linguistiese eienskappe te fokus

nie, maar eerder op die literêre ervaring en ondervinding wat ooreenstem of verskil met die leerder se eie realiteit en ondervinding van die eie werklikheid.

Maley (1989) se navorsing bespreek twee benaderings, naamlik die krities-literêre benadering en die stilistiese benadering.

Die krities-literêre benadering fokus onder meer op die plot, karakters, motivering, waarde, psigologie, agtergrond en literêre konsepte. Die nadeel van dié benadering is dat leerders reeds vertrouwd moet wees met die literêre konvensies – ’n aspek wat moeilik vir addisionele taalleerders mag wees. Dit kan ook myns insiens nie gebruik word vir beginnerleerders van die addisionele taal nie. Hierdie benadering ondersteun die gedagte dat daar gefokus word op kulturele aspekte soos in byvoorbeeld die kortverhale “Op soek na Johnnie September”, “Die hen”, “Agter ’n baard” en “Baby”.

Hierdie benadering is gebaseer op die beginsel dat daar ’n interaksie tussen die leser en die teks is. Dit beteken dat die leser bewus moet raak van die struktuur van die teks. Dié benadering stem ooreen met die bewusmaking en analise van genres in teksanalise en hoe hierdie bewusmaking en analyses bydra tot beter begrip van die teks. Dit is dus belangrik om kennis te dra van die verskille tussen ’n verskeidenheid tipes tekste.

Die stilistiese benadering fokus op literatuur as teks. In hierdie benadering word die teks eerstens ontleed, met daarna ’n beskrywing en analise van die taal, voordat ’n interpretasie van die teks gemaak kan word.

Amer (2003) bespreek twee ander benaderings vir die gebruik van narratiewe eerstetaaltekste in die addisionele taalklasskamer, naamlik die storie-taal-benadering (“Story Grammar Approach”) en die lesersresponsbenadering. Die benaderingswyses van Amer (2003) is anders as die ander aangesien eerstetaaltekste gebruik word.

Die storie-taal-benadering maak gebruik van die kognitiewe aspekte van die leerders en die lesersresponsbenadering van die affektiewe aspekte. Sonder die kognitiewe aspekte sou die leerder nie leer om sy eie weergawe of terugvoering te gee nie. ’n Mens kan dus weer benadruk dat die ondersteuning van die onderwyser asook die positiewe houding van onderwyser en leerder belangrik is.

Dit is al ondervind dat van die leerders negatief oor Afrikaans is, maar met verhale kan hulle deel voel van die letterkunde aangesien dit in sommige gevalle ook hulle kulture raak. Die onderwyser moet daarby ook entoesiasties wees oor die klas self en die kultuurverskille mag nie 'n negatiewe invloed hê nie. Daarom is dit belangrik dat die leerder deel voel van die onderrig van letterkunde met sy eie interpretasie van die tekste. Op skoolvlak is dit vir seker anders as op tersiêre vlak, aangesien daar nog nie met volwassenes gewerk word nie, en aangesien dit dikwels nie 'n keusevak is nie.

Die tweede benadering (die lesersresponsbenadering) gaan van die veronderstelling uit dat die onderrig van letterkunde slegs om letterkunde gaan en nie om taal aan te leer en te ontwikkel nie. Dié benadering steun op die beginsel dat elke leser sy eie werklikheid konstrueer wanneer hy met 'n letterkundige teks te doen het. Dit impliseer dat elke leser anders reageer op 'n teks en daarom kom verskillende interpretasiemoontlikhede vir 'n teks voor in plaas van slegs een "korrekte" interpretasie. Die lesersresponsbenadering kan op verskillende maniere in die klas gebruik word, deur die benutting van byvoorbeeld leesjoernale, respons-joernale, kritiese vrae en antwoord, selfrefleksies, rolspel en herskrywings.

Daar kan met kortverhale effektief met die lesersresponsbenadering gewerk word. Om een voorbeeld te noem, is waar die leerders moet weergee, skriftelik of mondeling, wat van Baby in "Baby" geword het, aangesien die verhaal 'n redelike oop einde het. Hulle gee hulle mening in 'n opiniegapingstaak oor wat van haar ontvoerder geword het, wat sy vonnis was en wat op hom in die tronk gewag het.

Ander benaderings waarop gefokus word, onder meer deur Van (2009: 3-8), is die *New Criticism*, die stilistiek, die strukturalisme en lesersresponse.

Die *New Criticism* ignoreer die outeur se intensie en die kontekstuele faktore soos die politieke, sosiale en historiese agtergrond van die teks.

Die strukturalisme fokus op die linguistiese en strukturele aspekte van die teks, met ander woorde op die vorm van die teks. Die teks word dus in isolasie behandel en die konteks van die teks word geïgnoreer. Die teks word slegs geanaliseer ten opsigte van wat daarin staan. Dit sluit in die woord- en leestekengebruik.

Van (2009: 4-5) verskil van Maley (1989) se omskrywing van die stilistiese benadering. Volgens Van (2009: 4-5) word in dié benadering die estetiese ervaring deur linguistiese kennis verkry. Die taalkonvensies word behandel. Juis dít is die doel van die onderrig van 'n addisionele taal.

In die lesersresponsbenadering, soos ook deur Amer (2003) bespreek, lei die lesers se interaksie met die teks tot die interpretasie van die teks. Interpretasie word bereik deur die interaksie tussen die teks en die leser.

Bogenoemde onderrigbenaderings is in die verlede op een of ander wyse in die onderrig van Afrikaanse letterkunde op skoolvlak gebruik. Dit was veral die resepsieteorieë wat 'n wesenlike verandering in die onderrig en leer van die letterkunde gebring het. Die leerder as aktiewe deelnemer het sterker na vore gekom, aangesien 'n respons gegee moes word. Dit het met ander woorde die leerder meer betrokke by letterkunde gekry.

Die KABV (2012: 26-28) stel die volgende benaderings vir letterkunde-onderrig voor, naamlik teksgebaseerd, kommunikatief, geïntegreerd en prosesgeoriënteerd. Die benaderings word in afdeling 3.6 bespreek.

### **3.2.3 Taakgebaseerde letterkunde-onderrig**

In die verlede is letterkunde in Afrikaanse klasse bloot net as suiwer letterkunde vir estetiese doeleindes behandel met basiese inhoudsvrae, asook beperkte letterkundige vrae oor byvoorbeeld die identifisering van alliterasie in gedigte en die moontlike funksies daarvan. Letterkunde is ook hoofsaaklik gebruik vir die mondelingspunt omdat die leerders byvoorbeeld daaruit gelees het vir 'n hardop-leespunt. Geleidelik het daar egter 'n verdieping in die gebruik van letterkunde gekom, met die gebruik van die letterkunde as outentieke taal en uitbreiding van woordeskat.

Savvidou (2004) stel 'n geïntegreerde benadering voor waarin sommige of al bogenoemde benaderings op 'n sistematiese wyse gebruik word om letterkunde te onderrig en om sodoende die addisionele taal aan te leer en te verwerf. Die rasionaal daaragter is linguisties, metodologies en motiverend van aard. Hierdie geïntegreerde benadering stem ooreen met die kommunikatiewe benadering wat vroeër in Suid-Afrikaanse skole gebruik

is en die benadering wat tans in skole gebruik word. Savvidou (2004) verskaf die volgende fases vir haar geïntegreerde model, soos deur my vertaal:

- Fase 1: Voorbereiding en antisipasie
- Fase 2: Fokus
- Fase 3: Voorlopige respons
- Fase 4: Werk daaraan om respons uit te lok 1
- Fase 5: Werk daaraan om respons uit te lok 2
- Fase 6: Interpretasie en persoonlike respons

Khatib, Derakhshan en Rezaei (2011: 216) postuleer dat 'n taakgebaseerde benadering tot die leer en onderrig van letterkunde moontlik daartoe kan lei dat taalonderwysers aangemoedig sal word om letterkunde in die addisionele taalklaskamer te gebruik. Khatib, Derakhshan en Rezaei (2011: 216) definieer 'n taak as die gebruik van taal wat linguisties, fisies, emosioneel, intellektueel, sosiaal, krities, betekenisvol, kreatief, bewustelik of onbewustelik, esteties, spontaan, motiverend en eksperimenteel die leerders by die proses van leer betrokke kry.

Uit hierdie omskrywing stel Khatib, Derakhshan en Rezaei (2011: 216) hulle eie model vir die gebruik van letterkunde in die taakgebaseerde klaskamer bekend, onder die Engelse term “Whole Literary Engagement” of “WLE” – wat vertaal kan word as *totale letterkundige betrokkenheid* oftewel TLB.

*Totale letterkundige betrokkenheid* is 'n metode waarvolgens die totale betrokkenheid van en deur die leerders bereik kan word indien onderwysers anders dink oor die manier(e) waarop hulle die leerders ten volle betrokke kan kry. Hierdie *totale letterkundige betrokkenheid* stem ooreen met meervoudige intelligensie-beginsels tot taalonderrig wat die leerder as totale persoon sien wat bestaan uit fisiese, emosionele, sosiale en kognitiewe eienskappe. Dit vind voorts ondersteuning in Lawrence et al (2014: 229) se mening dat indien die regte lesersleiding aan leerders verskaf word, “kognitiewe, affektiewe, emosionele, sosiale, morele en persoonlikheids- asook taalontwikkeling” plaasvind.

Adendorff (2014: 131-132) verwys na Khatib, Derakhshan en Rezaei (2011: 217) se prosedure wat in die klaskamer gevolg kan word ten einde 'n taakgebaseerde benadering

tot die onderrig van letterkunde te kan gebruik. Hierdie prosedure van Khatib, Derakhshan en Rezaei (2011: 217) stem ooreen met Willis (1996), Willis en Willis (2007) en Willis en Paterson (2008) se fases van pretaak, taak en posttaak.

#### Pretaak:

- Bou van skema:
  - Dinkskrum:
    - Kontekstualisering van die taak deur prente, voorwerpe, vrae en antwoorde;
    - illustrasie van die inhoud; en
    - inleiding van belangrike woordeskatitems deur byvoorbeeld passings-oefeninge, voorspellings en raaisels.
  - Groepsteiering.
  - Die korale (gesamentlike mondelinge) uitvoer van 'n soortgelyke taak.
- Outentieke luisterervaring:
  - Bekendstelling aan belangrike lirieke en/of
  - luister na die relevante storie.

#### Gedurende taak:

- Taakuitvoering:
  - Oorsigtelike deurlees en vuglees van die teks.
  - Onderskeiding: tussen die hoofidees en ondersteunende inligting; en tussen verskillende karakters se gesigspunte.
  - Identifisering: gesigspunte, karakter en ruimte.
  - Nota-skryf: neerskryf van die belangrike inligting in die teks in die eie woorde.
  - Voorspelling: van wat in die verhaal mag gebeur waar daar spanning en probleme is.

- Inmenging: gebruik van wat die leser reeds weet om iets nuuts te verstaan.
- Analisering: van die storie in terme van die plot, konflik, styl en die doel daarmee; asook die tema.
- Aksie:
  - Rolspel,
  - simulاسie,
  - karakterisering, en
  - dramatisering.
- Opsomming: in terme van wat die leerder van die storie kan onthou.
- Evaluering.

#### Posttaak:

- Taakrepetisie/Taakherhaling.
- Refleksie oor die taakbereiking:
  - Identifisering (met hulle eie lewens) en
  - selfevaluering van bereiking.
- Opvolging:
  - Twee-twee- en groeпоefening.
  - Akkuraatheidsgebaseerde toetse.
  - Skryfwerk deur leerder.

Shaitan (2006) is een van die min navorsers wat die taakgebaseerde benadering gebruik het om letterkunde te onderrig. Adendorff (2014: 131-134) bespreek Shaitan se taakgebaseerde lesplan vir die onderrig van 'n gedig aan sestion volwasse Japannese studente wat Engels aanleer. Die doel van die les was om literêre vaardighede, veral die vermoë om gedigte te lees en te verstaan, te onderrig, asook om hulle eie interpretasie van die gedig te kan gee. 'n Kort en eenvoudige gedig is gebruik om die integrasie van



grammatika en betekenis te illustreer.

Shaitan (2006) se taakgebaseerde les is volgens Adendorff (2014: 133 e.v.) soos volg:

Vooraf-lees:

Voordat met die gedig “Child on Top of a Greenhouse” deur Theodore Roethke begin is, is die studente ingelig oor die onderwerp van die gedig, naamlik reëls vir kinders. Studente moes foto’s van hulle kindertyd bring. Deur middel van vrae en antwoorde het die studente hulle opinies gedeel oor die doel van reëls vir kinders en die gevolge vir die verbreking van daardie reëls. Die dosent het daarna die digter bekendgestel en ’n uitdeeltuk met nuwe woordeskat aan die studente uitgedeel. Eers daarna het die studente die gedig gelees.

Take gedurende lees:

Nadat die studente die gedig gelees het, het hulle ’n stilistiese oefening voltooi deurdat hulle verskeie grammatikale kenmerke van die gedig moes ontleed het. Dié oefening het aktiwiteite ingesluit soos die onderstreping van die werkwoorde wat met die spreker geassosieer is en wat die studente se interpretasie van die herhalings in die slotreël van die gedig was.

Verdere aktiwiteite wat ten doel gehad het om die grammatikale kennis van die studente te ontsluit, is voltooi deur groepwerk of aktiwiteite is twee-twee saam voltooi. Hierdie aktiwiteite het onder meer die volgende ingesluit:

Aktiwiteit 1: Verdeel die volgende lys woorde van die gedig in twee groepe en gee elke lys ’n titel. Verduidelik jou titel.

Aktiwiteit 2: Werk saam met ’n maat. Besluit hoe die gedig in twee verdeel kan word. Wat dink julle stel elke deel voor? Wat dink julle het tussen die eerste en die tweede deel gebeur?

Aktiwiteit 3: Probleemoplossingsvrae, soos “Wie is die spreker?” is aan die studente gegee om te beantwoord.

Aktiwiteit 4: 'n Besluitnemingstaak is gegee. Die studente moes vrae beantwoord soos “Watter reël het die meeste/minste intensiteit?”

Aktiwiteit 5: 'n Konvergente taak is gegee en die studente moes by een korrekte antwoord uitkom. Vrae soos “Is daar enige semantiese parallelle in die gedig?” en “Merk julle enige metafore in die gedig?” moes beantwoord word.

Die posttaak-aktiwiteit was 'n kreatiewe taak. Die studente moes 'n kort briefie skryf waarin hulle hulle gevoelens aan die hoofkarakter oor sy gedrag uitdruk. Of die studente moes hulle verbeel hulle is die hoofkarakter en 'n brief aan sy ouers skryf om sy gedrag te verduidelik.

Shaitan (2006) het volgens Adendorff (2014: 134) opgemerk dat die studente aanvanklik nie gretig was om deel te neem nie, maar dat hulle geleidelik betrokke geraak het – veral toe hulle met die ander studente begin saamwerk het. Shaitan (2006) is aldus Adendorff (2014: 134) van mening dat letterkunde veral die mondelinge tweedetaalvaardighede kan help en dat studente die gevoel vir taal deur letterkunde kan ontwikkel.

Adendorff (2014: 140) bespreek González-Lloret (2007) wat 'n rekenaarondersteunende poësie-module vir studente volgens die taakgebaseerde benadering ontwerp en ondersoek het. Die studente leer Spaans aan by die Universiteit van Hawaii. Sy het in die eerste plek 'n behoefte-analise onderneem voordat sy take en materiaal vir die rekenaarprogram ontwerp het. Die poësie-module het uit vyf submodules bestaan wat volgens Adendorff (2014: 140) onder meer die volgende ingesluit het: 'n luisteroefening, die identifisering van die poëtiese kenmerke in drie gedigte en 'n resensie-ontleding. Verskeie metodologiese beginsels is toegepas, soos die gebruik van take en nie tekste nie, die bevordering van leer deur aksie, die verskaffing van ryk inhoude en grammatika-oefeninge (Adendorff, 2014: 140).

Dela Cruz-Yeh (2005: 87-95) het 'n soortgelyke projek in Taiwan onder universiteitstudente gedoen. Sy doel volgens Adendorff (2014: 140) was om die persepsies rondom kultuur en poësie-onderrig deur middel van 'n multimedia-program en 'n aanlyn-video te koppel. Hy (2005: 95) kom tot die gevolgtrekking dat materiaalseleksie een van die belangrikste keuses is wat die taalaanbieder moet maak. Dela Cruz-Yeh (2005: 95) is voorts van mening dat die vaardigheidsvlak van die studente die moeilikheidsgraad van die

aanbieding beïnvloed het.

Uit navorsing soos onder meer deur Ellis (2009), Kruger en Poser (2007), Shaitan (2006) en Yavuz (2010) oor die taakgebaseerde benadering, is dit duidelik dat die gebruik van letterkunde as onderrighulpmiddel vir die verwerwing van addisionele tale ongewoon is.

### **3.3 Letterkunde-onderrig**

Daar vind heelwat debat plaas oor die gebruik van letterkunde in die addisionele taal-klaskamer, asook oor die gebruik daarvan by die aanleer en verwerwing van 'n addisionele taal. In die volgende afdeling word die voordele van die gebruik van letterkunde in die addisionele taal-klaskamer bespreek, gevolg in die daaropvolgende afdeling met 'n bespreking van die nadele daarvan.

Letterkunde moet in die addisionele taal-klaskamer gebruik word om 'n paar redes. Ten eerste bied dit goeie voorbeelde van die teikentaal, met ander woorde outentieke taal, wat 'n belangrike komponent in die taakgebaseerde benadering is. Dit sluit in taalstrukture, woordeskat en die estetiese waardering vir die teikentaal. Letterkunde is in die tweede plek oral en maklik beskikbaar en kan daarom as basis dien vir taakgebaseerde onderrig, met 'n metodologiese formaat van pretaak, hooftaak en posttaak, wat ooreenstem met die metodologiese formaat van preles, lees en postles wat in die KABV (2012: 10) voorgestel word. Derdens bevorder dit persoonlike groei as leerders in verhale van waarhede en situasies waarvan hulle dalk nie bewus was nie leer. Met die verskeidenheid verhale en temas wat gebruik word, raak leerders vierdens bekend met ander kulture en hulle taalgebruik.

Die onderrig van letterkunde is nie maklik nie. Een van die belangrikste aspekte wat in die KABV (2012: 86) genoem word ten opsigte van die onderrig van letterkunde, is dat leerderdeelname belangrik is. In die onderrig van letterkunde gaan dit nie oor die onderrig van die sogenaamde “regte antwoord” nie, maar oor interpretasie en veral die persoonlike belewenis daarvan.

Die huidige probleem met die gebruik van letterkunde in die addisionele taal-klaskamer is die gebrek aan belangstelling in lees. Van die verhale se taalgebruik kan eerstens moeilik

wees (veral vir leerders wie se Afrikaanse vaardighede nog nie goed ontwikkel is nie) en meer nog as dit taalgebruik insluit waarmee leerders nog nooit kennis gemaak het nie. Die verskillende wêreld- en kultuuragtergronde van die verhale mag tweedens 'n negatiewe invloed hê. 'n Roman soos *Manaka* deur Pieter Pieterse vind soms min aanklank by leerders, aangesien die ruimte en karakters nie binne die leerders se verwysingsraamwerk pas nie. Dit is waarom die onderwyser die leerders op 'n objektiewe manier deur enige sensitiewe verhaalgebeure moet lei. Soos reeds vermeld leen *Meeulanders* deur Esta Steyn wat 'n keuse vanaf 2011 vir 'n matriek-prosa-onderrig was, hom nie noodwendig daartoe dat die leerders in byvoorbeeld Mpumalanga aanklank met die ruimte en karakters sou vind nie, aangesien veral die ruimte vreemd is en die taalgebruik tipies van die Wes-Kaap is. Die roman is ook baie lank en daar is met *Meeulanders* ondervind wat vir Graad 11-Afrikaans Huistaalleerders gebruik is, dat daar gesukkel word om klaar te kry. 'n Ander sy van die saak is dat die leerders met 'n ander kultuur kan kennis maak en so hulle uitkyk oor die lewe kan verbreed.

Een van die aspekte wat gereeld in die onderrig en leer van addisionele tale na vore kom, is die gefragmenteerde aanbieding van die verskillende komponente van die taal. Stelwerk, begripwerk en grammatika word byvoorbeeld gereeld as afsonderlike take van mekaar onderrig. Wat nodig is, is 'n geïntegreerde benadering van al die komponente en daarvoor kan letterkunde sinvol gebruik word.

Vervolgens word die voordele vir die gebruik en onderrig van letterkunde bespreek voordat na die nadele gekyk word.

### **3.4 Voordele vir die gebruik en onderrig van letterkunde**

Letterkunde bied onder meer die volgende vier voordele, naamlik outentieke materiaal, kulturele verryking, taalverryking en persoonlike groei (Collie & Slater, 1991 en Adam, 2006). Volgens Pardede (2011: 14) is dit noodsaaklik om letterkunde in addisionele taal-onderrig te gebruik as gevolg van die ryk inhoud en voorbeelde van outentieke taalgebruik wat binne letterkunde lê. Outentieke materiaal in letterkunde is belangrik vir kultuuroordrag en -verryking; taalverryking vir kritiese denke terwyl die wêreldoriëntasie in letterkundige werke tot persoonlike verryking en groei kan bydra.

Letterkundige werke het volgens Adam (2006: 72) vyf funksies wat in die onderrig- en leerproses bruikbaar is, naamlik kultuuroordrag; estetiese vorming; die aanleer van kritiese denke; maatskaplike bewusmaking en 'n skep van 'n wêreldoriëntasie; en die skep van 'n historiese raamwerk. In byvoorbeeld Johan van Wyk se “Oorkant die spoorlyn” word leerders aan sosiaal-maatskaplike kwessies blootgestel word. Adam (2006: 72) verwys spesifiek na bundels soos *Versreise* (2003) en *Woordreise* (2005) wat voorgeskryf word omdat albei bundels 'n nasionale en internasionale historiese raamwerk bied.

McKay (1982: 531) is van mening dat: “literature offers several benefits to ESL classes” soos onder meer die ontwikkeling van linguistiese kennis, die verbetering van die leesvaardigheid en die begrip van kultuurverskille. Ek stem met hierdie aanhaling van McKay saam, aangesien daar etlike bewyse is dat letterkunde veeldoelige funksies in die aanleer en verwerwing van 'n addisionele taal het en daarom wel gebruik moet word. Pardede (2011: 57 en 60) beklemtoon dieselfde gedagte dat om letterkunde in tweedetaal-onderrig te inkorporeer, leerders beter toerus in ander vaardighede soos kulturele bewusmaking, ontwikkeling van kritiese denke, analitiese vaardighede en taalvaardighede.

Uit 'n verskeidenheid bronne, word enkele voordele bespreek.

Dit is nie moontlik om kultuurverryking en taalverwerwing as onderwerpe te skei nie omdat die taalgebruik in sekere letterkundige werke nou saamhang met die verskillende kulture waarmee die leerders in verskeie verhale en gedigte te doen kry.

“Literature is also a doorway into another culture,” skryf Floris (2004: 2). Deur letterkunde kry leerders die kans om die wêreld deur ander mense se oë te sien en te ondervind en verbreed dit hulle kulturele begrip. Daarbenewens is daar in letterkundige tekste gemeenskaplike temas soos liefde, dood en etniese konflik.

Kortverhale en ander letterkundige genres verskaf kulturele inligting oor die addisionele taal omdat die leerders dan die werklikheid deur ander se oë waarneem. Met ander woorde: die sosiale, politieke, historiese en kulturele gebeure en omstandighede van ander lande, nasies of groepe word aan hulle voorgestel. Die voordeel daaraan verbonde om ander se kulturele en sosiale omstandighede en ideologieë te verstaan, is dat dit persoonlike groei verseker. Adam (2006: 24) haal Hamman (2001: 37) aan oor die toepassingsmoontlikhede van 'n kulturele en literêre identiteit in 'n land soos Suid-Afrika.

Hy noem spesifieke voorbeelde van digters en skrywers soos PG du Plessis, Koos Kombuis, Adam Small, Vincent Oliphant, Peter Snyders en NP van Wyk Louw wat gebruik kan word om leerders van 'n kulturele identiteit bewus te maak. Adam (2006: 24) is van mening dat leerders deur letterkunde hul kulturele begrip kan verdiep.

Kennis oor kulturele inligting verhoog taalaanleerders se insig in die land en sy mense wat weer lei tot 'n verbetering van die leerders se vermoë om diskoerse binne verskillende sosiale en kulturele teikentaalkontekste te interpreteer. Met die gebruik van letterkunde sien die taalaanleerder die wêreld deur iemand anders se oë, neem menslike waardes en ander lewenswyses waar en ontdek hoe ander mense in ander gemeenskappe leef.

Uit eie ondervinding kan bevestig word dat daar 'n begrip van en vir ander kulture ontstaan in die onderrig en leer van letterkunde. Die leerders is in baie gevalle nie bewus van al die kultuurverskille nie, maar maak sodoende kennis daarmee wat bydrae tot begrip en respek vir mekaar se situasies en uiteindelik tot persoonlike groei lei.

Indien die verhaal voorgelees word, is dit 'n geleentheid vir die leerders om te hoor hoe dit in die teikentaal klink en as daar 'n opname van die verhaal of gedig is, sal dit 'n voordeel vir die leerders wees om dit te hoor. Daar is reeds opnames van die huidige kortverhale wat voorgelees word, beskikbaar en uit ondervinding blyk dit dat die leerders dit meer geniet as wanneer daar in die klas voorgelees word. Onderwysers lees soms te vinnig en onderbreek die lees met verduidelikings. Die verduideliking kan later gedoen word as die leerders die vrae oor die verhale doen.

Die onderrig en leer van letterkunde is betekenisvol vir die taalkundige ontwikkeling van die leerders. Savvidou (2004) voel dat letterkundige tekste leerders sal help in die taalkundige ontwikkeling van hulle addisionele taal.

Letterkundige tekste bied die leerder dus nie slegs die woordeskatuitbreiding nie, maar 'n goeie voorbeeld van grammatikale strukture. "Ware" (werklike) voorbeelde van grammatikale strukture en woordeskat word aan leerders oorgedra en hulle besef dan watter waarde en nut daar aan die addisionele taal geheg word. Hulle besef in hoe 'n mate hulle die taal moet kan bemeester. Adam (2006: 16) beklemtoon dat "die opvoeders moet die praktiese waarde van Afrikaans benadruk".

Literêre tekste bied meer voordele as informasietekste om die verwerwingsproses te stimuleer, omdat dit outentieke kontekste vir die prosessering van 'n nuwe taal verskaf. Literêre tekste ontbloot aan leerders vars en nuwe temas en onverwagse taal. Daarom skryf Brumfit en Carter (1986: 15) in Pardede (2011: 16) “a literary text is authentic text, real language in context, to which we can respond directly”. Dit is hierdie eienskap wat letterkunde gepas en waardevol vir taalonderrig binne verskillende kontekste en kulture maak. Literêre tekste bevat verder taal wat gemik is op die moedertaalspreker en dit dien dus as model vir taalaanleerders om bekend te raak met verskillende vorme en konvensies van die teikentaal.

Literêre tekste bevat voorbeelde van grammatikale strukture en woordeskatitems wat leerders bewus maak van die omvang van die teikentaal en voorts voordelig kan wees vir leerders se taalvaardighede. Om leerders aan literêre taal bekend te stel, stel hulle terselfdertyd aan die norme van taalgebruik bloot. Floris (2004: 1) beklemtoon die onderskeidende gehalte van letterkundige tekste wat teenstellend staan teenoor informatiewe tekste. Die taal in letterkundige tekste is baie meer gevarieerd en ryker as byvoorbeeld in ander handboeke soos byvoorbeeld Wiskunde en Geografie. Dit bevat volgens Floris (2004: 1) taalkenmerke van geskrewe taal op verskillende moeilikheidsvlakke, soos sinskonstruksies en die verskillende maniere waarop idees in sinne verbind kan word. Dit is belangrik vir leerders se taalontwikkeling om hulle daaraan bloot te stel om sodoende meer sensitief vir die rykheid en gevarieerdheid van taal te raak. In die kortverhale wat in Hoërskool Kriel uit *Storiejoernaal* (2008) deur J.P. en Ria Smuts gebruik word, is daar voorbeelde van taalvariëteite in verhale soos “Baby” (E.K.M. Dido), “Die pakkie” (Leonard Koza) en “’n Beter lewe vir Mams” (Otto-Zalies Zulfah).

Dit stel leerders bloot aan nuwe temas en taalgebruik (Brumfit & Carter, 1986 in Pardebe, 2011: 16). Hierdie stelling word deur Williams (2013) beaam: “The primary purpose of language is communication – grammar is important, but there’s a bigger picture. Language is no longer seen as being learned through mechanical exercises, it’s developed through students interacting and engaging”. Waarnatoe in letterkunde-onderrig in skole beweeg word, is die onderrig van Afrikaans as Addisionele Taal met die doel die ontwikkeling van leerders se taalvaardighede om Afrikaans vlot te kan gebruik. Die probleem wat uit eie ondervinding ondervind word, is die feit dat die addisioneletaallearers Afrikaans slegs in die klassituasie gebruik. Dit is ’n uitdaging om van leerders te verwag om met ander Afrikaanssprekendes te kommunikeer, soos byvoorbeeld om ’n onderhoud vir ’n



koerantberig vir die skoolkoerant met die nuwe leerlingraad of nuwe onderwysers te voer, sodat hulle Afrikaans buite die klaskamer kan gebruik.

Volgens Swanepoel (2012: 47) is letterkunde, veral die romans, die beste plek vir gekontekstualiseerde woordeskatuitbreiding. In romans of kortverhale is daar outentieke voorbeelde van hoe Afrikaans in konteks gebruik word. Die leerders sien en maak kennis met die teikentaal en sal dit dat beter kan toepas in hulle eie werk. Waar daar enige sleng gebruik word, moet die onderwyser die leerders daarop wys dat dit nie die geskrewe standaardtaal is nie en dat daar soms afgewyk word van Standaardafrikaans om by die tema van die verhaal te pas.

Kreatiwiteit kan verbeter word deur die voorbeelde van die leeswerk wat gedoen word. Pardede (2011: 21) bevestig dat “literature helps students to write more creatively” omdat dit voorbeeldmodelle vir leerders se eie skryfwerk verskaf. Leerders kry hier die nodige stimulasie en idees of temas vir kreatiewe skryfwerk en kan aangemoedig word om uit te brei op die voorbeelde wat hulle in die letterkunde leer ken. Die gebruik van letterkundige tekste is van nut vir die leerder se eie skryfwerk omdat hy voorbeelde van idiomatiese taal, asook woordeskat en taalstrukture kry.

Voorts bied letterkundige tekste voorbeelde van die werklikheid en van werklikewêreldse situasies. In die kortverhale is daar verskeie voorbeelde van sulke werklike situasies soos in “Die hen” wat ware gebeure as agtergrond het, naamlik Amy Biehl se dood. Daar is ook geskiedkundige feitlikhede soos “Agter ’n baard” wat die grensoorlog as agtergrond het maar die tematiek is van toepassing op enige persoon wat trauma deurgegaan het. In “Mutsuku” het werklike gebeure, soos stakings, ’n invloed op die karakter en kan lesers emosioneel aanspreek. Hierdie voorbeelde kan ook die leerders inspireer om oor werklikewêreldse situasies te praat en te skryf, veral as van die gebeure hulle persoonlik of emosioneel raak.

Letterkundige tekste is bruikbaar om al vier vaardighede (skryf, praat, lees en luister) te ontwikkel. Dit word bevestig deur Erkaya (2005: 2): “Short stories for example, help students to learn the four skills – listening, speaking, reading and writing – more effectively because of the motivational benefit embedded in the stories”. Lao and Krashen (2000) se studie bewys dat leerders wat letterkundige werke lees, beter vorder met die aanleer en verwerwing van woordeskat, asook dat hulle leesvermoë verbeter het. My eie



ondervinding ondersteun bogenoemde aanname van verbetering in woordeskat en leesvermoë. Daar is 'n Graad 11-leerling in die Afrikaans Huistaalklas wat literêre tekste gelees het en die verbetering in haar woordeskat en leesvermoë het gelei dat sy buite skoolverband baie begin lees het en haar punte het gestyg, in so 'n mate dat sy nou om en by 90% behaal in taalleer, skryf en letterkunde. Hierby moet genoem word dat leerders leer om woordeboeke effektief te gebruik (Lao & Krashen, 2000). Uit eie ervaring is ondervind dat die onderwyser leiding moet gee oor hoe 'n woordeboek effektief gebruik kan word.

Alhoewel die leeskultuur aan die verdwyn is, is daar nog leerders wat lees en 'n mens kan agterkom dat hulle 'n beter woordeskat het en beter kan lees. Indien die leerder slegs in die klas op die voorgeskrewe werk en enige leesstukke in die handboek konsentreer, sal sy woordeskat verbeter. Die onderwyser moet net daarteen waak om byvoorbeeld voor te lees en sodoende nie die leerlinge kry om hulle lees te verbeter nie. Indien daar woorde is wat die leerders nie verstaan nie, moet die leerder aangemoedig word om te vra en die onderwyser kan ook agterkom of sommige van die woorde nie in die leerder se woordeskat val nie. Die nadeel daarvan is myns insiens as die leerders alles moet lees, verloor die verhaal sy impak, veral as die leerder dit nie goed genoeg kan voorlees nie. Ook is nie al die kortverhale maklik genoeg om te lees nie, daarom moet die onderwyser weet waartoe die leerders in staat is, sodat dit nie vir hulle 'n straf gaan wees nie.

Erkaya (2005: 2) se aanhaling hierbo oor die bruikbaarheid van letterkunde om die vier vaardighede te onderrig bevestig wat Kruger (2001: 87) skryf oor haar eie ervaring met Zoeloesprekende onderwysstudente. Kruger (2001: 87) het ondervind hoe Afrika-folkloreverhale (onder andere van Minnie Postma en Eugène Marais en sprokies vanuit Oos-Afrika) tot die studente gesprek het “omdat dit nie vir hulle nodig was om te worstel met die agtergrond terwyl hulle die woordeskat aangeleer het nie”. Kruger (2001: 87) is verder van mening dat hulle met die karakters kon identifiseer “en dit is duidelik dat die luister na hierdie stories (en uitgebreide leeswerk daaroor) die volwasse leerders se reseptiewe woordeskat uitbrei en die oordrag na 'n meer aktiewe en produktiewe vorm van taal (praat en luister) fasiliteer.” Die kortverhale wat vir 2011 tot 2018 vir skole voorgeskryf is, voldoen aan bogenoemde vereistes dat die leerders met van die karakters moet kan identifiseer. Waar hulle byvoorbeeld nie self met die karakters van “Agter 'n baard” kan identifiseer nie, kan hulle dalk met só 'n traumatiese ervaring identifiseer of met die kwesbaarheid van persone.

Kruger (2001: 89) beweer dat daar 'n behoefte is om 'n kulturele komponent in die leerprogram van Afrikaans as Addisionele Taal in te sluit: “Hierdie verruiming van leerinhoud deur middel van sosiolinguistiese spraakroetines, outentieke tekste, folklore en die imagologiese bestudering van stereotipes kan help om die negatiewe bagasie wat Afrikaans dra te neutraliseer, omdat die nie-moedertaalleerders se belangstellings en behoeftes geprikkel en betrek kan word.” Sy is van mening dat as die studente tuis voel in die Afrikaans-klaskamer, hulle aktief sal leer en sal deelneem aan die klas en ook die verantwoordelikheid sal aanvaar vir hulle eie leerproses “omdat dit prettig, genotvol en betekenisvol vir hulle alledaagse lewenswerklikheid is” (Kruger, 2001: 89). Ek stem saam met Kruger dat indien die leerder gemaklik in die klas voel, hulle die klaskameraktiwiteite sal geniet, veral as hulle sien hoe hulle vorder en sukses behaal. Die onus rus op die onderwyser om hierdie positiwiteit in die klaskamer te kweek. Leerders moet sodanig behandel word dat elkeen voel dat hy saak maak, al vaar hy nie so goed soos ander nie. Dramatisering en nabootsing kan gebruik word om leerders positief te maak. Kruger (2001) se siening stem voorts ooreen met die beginsels wat in die taakgebaseerde benadering voorkom – sien Kruger en Poser (2007).

Verskeie taaktipes en aktiwiteite kan na aanleiding van 'n letterkundige teks gegee word, want dan het die leerder materiaal waarop hy verder kan bou en gebruik in sy opdragte. Die gebruik van letterkunde in die aanleer van die teikentaal voldoen ook aan die vereistes van die verskillende taaktipes soos in hoofstuk 2 bespreek is, naamlik: die pedagogiese, die retoriese, die kognitiewe en die psigolinguistiese klassifikasies. 'n Voorbeeld van 'n pedagogiese taak sal die lees en luister van die verhaal wees, asook die mondelinge taak of take en om dan die kennis wat hulle verwerf het in kreatiewe of funksionele skryfwerk, te gebruik. Die retoriese take vereis dat die leerder die verskillende genres soos resepte, dagboekinskrywings en toesprake moet ken. Kognitiewe take sal iets wees soos die lees van verskillende dialekte en taalstrukture. Psigolinguistiese take behels persoonsvorming en kennismaking met verskillende kulture waar die leerders meer betrokke raak in die verhaal, maar met die uiteinde om terugvoering, hetsy skriftelik of mondeling, te kan gee.

Floris (2004) beweer dat die gebruik van letterkunde in die aanleer en verwerwing van 'n taal taal- en kultuurverryking, outentisiteit en persoonlike interaksie ten bate kan hê. Sy haal Lazar (1993: 19) aan: “The most important justification is that literature can educate the whole person.” (Floris, 2004: 3) Dit stem ooreen met Khatib, Derakhshan en Rezaei

(2011: 216) se *totale letterkundige betrokkenheid*. Floris (2004: 3) is voorts van mening: Literature sharpens linguistic and cognitive skills and provides for some deepening of the students' understanding of the human condition.” Dit word in Negrete (2009: 2) se artikel ook so gestel: “It can help stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness.” ’n Hele paar verhale leen hulle daartoe dat leerders emosionele bewuswording kan ervaar wat deur persoonlike interaksie van gebeure in die verhaal verkry word, soos byvoorbeeld die verhaal “Die dag toe ek my pa verloor het” deur Willem Kotze.

Dit is so dat ’n leerder se taalkundige en kognitiewe vaardighede ontwikkel kan word deur die gebruik van letterkunde. Die temas of verhaalgebeure in die kortverhale kan die ontwikkeling van die leerders ten bate wees. Daar is baie emotiewe intriges in die verhale en soos die leerders daarmee te doen kry, kan dit persoonlike groei tot gevolg hê. ’n Mens moet onthou dat die leerders met wie op skool gewerk word, nie noodwendig ’n wye belewenisveld het nie. In der waarheid verskil die onderwyser se belewenisveld van die leerders s’n en stadsgebiede se leerders se beleweniswêreld verskil van dié van die platteland. Uit verskeie verhale gaan hulle te doen kry met gevalle waarvan hulle nie geweet het nie en wat hulle krities moet beoordeel. Die resultaat hiervan sal persoonlike groei tot gevolg hê.

Negrete (2009: 4) skryf in die gevolgtrekking van haar artikel: “Literature as a tool in the EFL classroom is an viable option. A well thought selection of literary texts and an eclectic approach in using them, can result in a positive experience for students and practitioners.” Die gevolgtrekking is dat letterkunde positief in die addisionele taalklasskamer gebruik kan word. Letterkunde verskaf verskeie tipes onderwerpe of temas wat die belangstelling van die leerder trek. Daar is verhale waarmee hulle kan assosieer wat tot die leerders spreek. Ander verhale kan die leerders se belangstelling prikkel as dit nuwe temas en ruimtes vir hulle oopstel, waardeur hulle dan kan kennis maak met die werklikewêreldse gebeure. Dit sou as persoonlike groei ’n bate wees en die leerder kom in aanraking met verhaalgebeure waarvan hulle min of geen kennis dra nie. As die onderwyser die verhale positief benader, spoel die positiwiteit na die leerders oor en het groei van kennis van ander kulture tot gevolg. Nog ’n voordeel is dat die leerders met verskillende taalvariëteite kennis maak en leer dat alle groepe in die samelewing nie dieselfde Afrikaans praat nie. Dan moet daar spesifiek verwys word wat die Standaardafrikaans is, sodat hulle met die outentieke taal kennis maak en daaruit leer vir verdere gebruik in ander take.

'n Positiewe benadering en houding van die onderwyser moet duidelik wees sodat die oordrag van die letterkunde na die leerders toe kan oorspoel. Met 'n positiewe houding waardeer die leerders die letterkunde en die betekenis daarvan. Ek stem saam dat die positiewe houding van die onderwyser 'n baie belangrike riglyn moet wees, want daarsonder sal die leerders nie gemotiveerd wees nie.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die gebruik van letterkundige tekste 'n wye reeks van woordeskat bied en dat dit kulturele bewusmaking ontwikkel. Dit pas in by die nuutste taalonderrigmetodes soos kommunikatiewe asook taakgebaseerde benaderings.

Alhoewel Stern (1991: 330) in Butler (2002: 43) eintlik oor die integrasie van letterkunde en taal in Engels skryf, pas ek dit op Afrikaans as Eerste Addisionele Taal toe. Die integrasie tussen taal en letterkunde is 'n benadering "which integrates literature study with mastery of the language (vocabulary and grammar), with further development of the language skills (reading, writing, listening and speaking), and with increased awareness and understanding of British, American, and other English-speaking cultures". Dit behoort die doel van integrasie tussen taal (grammatika) en letterkunde in Afrikaansonderrig te wees. Stern (1991: 330) in Butler (2002: 43) is verder van mening dat die studie van 'n enkele literêre werk kan al die taalvaardighede kombineer met blootstelling aan die kultuur en met toenemende literêre begrip en waardering.

Die verskil tussen Butler (2002) se studie en die geval van Afrikaans as Addisionele Taal is dat Afrikaans vir die meeste leerders in hierdie omgewing van Kriel hulle derde taal is. Baie van hulle is nie eens Engels heeltemal magtig nie. Dus is daar 'n intertaal (Engels en die leerders se moedertaal) teenwoordig wat die verwerwing van Afrikaans kan belemmer. Die ander verskil is die negatiewe konnotasie wat aan Afrikaans geheg word. Soos reeds vele kere genoem is, moet daar 'n positiewe houding gekweek word, terwyl daar aan die aanleer en uiteindelijke verwerwing van Afrikaans gewerk word. Die proses van fokus op alle areas van die aanleer van Afrikaans waarop gebou moet word, sal 'n stadiger proses wees.

Om saam te vat, word daar ten slotte na Butler (2002: 45-46) se nege voordele verwys, soos deur my vertaal, om die gebruik van letterkunde vir die aanleer en verwerwing van 'n tweede taal deur letterkunde te bespreek:

- Dit verskaf outentieke kontekste vir die onderrig van grammatika en woordeskat.
- Aangesien die literêre teks byval vind by die leerders se verbeelding en emosies, gee dit die motivering vir die aanleer en verwerwing van die taal.
- Die temas en intriges van letterkundige werke gee aansporing vir betekenisvolle debatte, besprekings en ander taalkundige take wat die leerders se linguistiese en kommunikatiewe bedrewenheid ontwikkel.
- Letterkunde gee outentieke voorbeelde vir die norme van taalgebruik.
- Letterkunde help die leerders om bewustheid en kennis van die taal te ontwikkel.
- Die studie van letterkunde help om die leerders se interpretasie- en analitiese vaardighede te bevorder wat op ander taalgebaseerde aktiwiteite toegepas kan word.
- Letterkunde bied die taal in sy beste vorm aan en is 'n ideale model vir taalverwerwing.
- Letterkunde verskaf insig in die norme en kulturele waardes van die taal.
- Die studie van letterkunde onderrig die leerders in geheel, meer as wat die funksionele benaderings tot taalonderrig doen.

Carter en Long (1991: 179) som die voordele vir die gebruik van letterkunde in die tweedetaalklaskamer op, naamlik dat letterkunde verskaf werklikewêreldse ondervindings, situasies en sosiale verhoudings met die mense wat die teikentaal praat, al is dit fiksioneel. Persoonlike groei is myns insiens die byvoordeel terwyl die leerders die teikentaal leer bemeester.

Ten spyte van die magdom voordele wat letterkunde bied, is daar ook die teendeel, waar dit as nadeel kan dien.

### **3.5 Nadele van die gebruik en onderrig van letterkunde**

Daar is nadele aan die gebruik en onderrig van letterkunde verbonde wat dit noodsaaklik maak dat die onderwyser aan sekere aspekte daarvan aandag moet gee.

Die KABV (2012: 91) spreek diversiteit in die klaskamer aan en hoe om dit te verstaan. Die onderwyser moet weet hoe om die verskille tussen die leerders te hanteer, stereotipering uit te skakel en benaderings en metodologieë voortdurend aan te pas. Dit beteken dat die

letterkundige teks die geleentheid bied om alle leerders in die leerproses te help.

Volgens Khatib, Rezaei en Derakhshan (2011: 208) is die keuse van letterkundige tekste baie belangrik, aangesien dit ook 'n hindernis vir addisionele taalaanleerders kan wees. Wat oorweeg moet word, is die leerders se taalvaardighede, ouderdom, geslag en hulle voorkeure. Die letterkundige tekste moet gepas wees sodat die leerders daarmee kan werk. Op skoolvlak is die geslag, ouderdom en taalvaardighede baie uiteenlopend in elke graad en dit kan die keuse van letterkundige tekste bemoeilik.

Om 'n gepaste teks te kies, moet daar in gedagte gehou word dat letterkundige werke met argaïese woorde en uitdrukkings, slengtaal en verwysings wat onbekend is aan die leerders nie dieselfde uitkomst sal bied as eenvoudiger werke nie. Nog 'n voorbeeld is soos byvoorbeeld tekste met baie lang sinne wat die leesbaarheid van die teks sal kompliseer. Volgens Floris (2004: 4) is die lengte asook kulturele faktore van die teks problematies. Dit is dus nodig om toepaslike letterkundige werke te kies wat bogenoemde probleme oplos.

Alhoewel die aanvaarding en verstaan van ander kulture 'n voordeel vir die gebruik van letterkunde as middel tot aanleer van 'n addisionele taal inhou, kan dit ook 'n nadeel wees.

Die onderwyser in die addisionele taalklasamer moet versigtig wees om die leerlinge te lei in die ontdekking en studie van die betrokke waardes wat elke leerder in die klas met hom saambring sodat niemand aanstoot neem nie (Kruger, 2001: 87-88). Veral in Suid-Afrika waar daar 'n politieke stigma aan Afrikaans kleef, moet dit met 'n deurdagte beplanning en 'n gemotiveerde keuse van letterkundige tekste saamhang sodat die leermateriaal kultuursensitief is. Die voorgeskrewe verhale vir matriek word nie deur die onderwyser gekies nie en daarom moet elke verhaal met groot sensitiwiteit behandel word. In die laer grade kies die onderwyser die verhale, wat veroorsaak dat hierdie kultuursensitiwiteit nie ter sprake nie. Daar moet egter in gedagte gehou word dat die leerders ook vir persoonlike groei aan ander kulture en tye in die geskiedenis blootgestel behoort te word.

Opvoeders moet volgens Kruger (2001: 76) heeltyd konsentreer op die ontwikkeling van leerders se vermoë om kulturele en estetiese sensitiwiteit te openbaar in verskillende sosiale kontekste. Stereotipering (veral etniesgesentreerde stereotipering) in kultuur kan 'n probleem wees waarvan die opvoeder bewus moet wees, want dit kan 'n negatiewe impak

op die interpersoonlike kommunikasie toon, wat die onderrig van interkulturele begrip kan skaad (Kruger, 2001: 79). Dit word bevestig deur Floris (2004: 4), wat van mening is dat die probleem by die kulturele inhoud van letterkundige tekste lê. McKay (1982: 532) het reeds in 1982 beweer dat kultuur 'n probleem by die onderrig en leer van letterkundige tekste is.

Floris (2004: 4) skryf: “Many EFL teachers and students see literature as a hindrance because the literary language is viewed as incomprehensible”. Hy is verder van mening dat die lengte van tekste ook 'n probleem kan wees: “For some, longer texts may appear more difficult, whereas for others, shorter texts present more difficulties” omdat korter tekste nie die kontekstuele ondersteuning en herhaling van langer tekste bied nie (Floris, 2004: 4).

Derhalwe kan addisionele taalaanleerders letterkunde as kompleks en ontoeganklik beleef en dit kan 'n negatiewe gevoel veroorsaak. Die oplossing vir hierdie probleme of nadele is dat daar vereis word dat die letterkundige tekste behoorlik gekies moet word, sodat dit effektief toegepas kan word.

McKay (1982: 529) beweer dat die strukturele kompleksiteit en die unieke taalgebruik in letterkunde nie eintlik bydra tot die aanleer en verwerwing van 'n addisionele taal nie – veral wanneer grammatikae (taal) onderrig word. Savvidou (2004) verwys daarna dat addisionele taalaanleerders se houding teenoor die letterkundige tekste negatief is, omdat die taal te kompleks is. Die kreatiewe taal in letterkunde wyk af van die standaardtaal wat leerders meestal hoor. Die gevolg is dat dit moeiliker is om op letterkundige tekste te konsentreer – leerders skakel dikwels net af, sonder om te probeer. Die oorsaak is dat sommige leerders se kennis en woordeskat nog op die vlak van die basiese gebruik van die taal is.

Bagherkazemi en Alemi (2010: 1) noem ook dat die letterkundige tekste se struktuur ingewikkeld en uniek is en dat niestandaardtaal soms gebruik word. Dit veroorsaak dat die letterkundige tekste 'n probleem kan wees. In die geval van moeiliker tekste is dit die onderwyser wat die probleem moet aanspreek. By “Agter 'n baard” en “Uhuru” is dit definitief nodig dat die onderwyser van die taalgebruik moet verduidelik.

'n Ander rede vir die houding van die leerders teenoor die aanleer en verwerwing van



Afrikaans is dat dit geen rol in hulle akademiese en/of beroepsdoelwitte speel nie. Dit word onder andere veroorsaak as gevolg van die gebruik en invloed van Engels in werkplekke en as wêreldtaal. Die omstredenheid oor Engels as voertaal aan universiteite, wat in 2015 en 2016 in die koerante en die nuus is, help nie om 'n positiewe houding teenoor Afrikaans te kweek nie.

Daar word in die nuwe kritisme ook volgens Van (2009: 3) beweer dat letterkunde niks het om aan te bied vir die doelwit van die addisionele taalonderrig nie. Die rede hiervoor is myns insiens die leestraagheid wat by die meeste leerders voorkom. Hierdie leestraagheid is deur eie ondervinding by Afrikaans Huistaalleerders gevind; maar nog meer by tweedetaalleerders.

Alhoewel hierdie probleme wel bestaan, kan dit opgelos word deur die keuse van letterkundige tekste en die ommeswaai van kulturele verskille tot die uitbreiding van interkulturele begrip en aanvaarding. Die keuse vir die letterkundige tekste lê nie by die onderwyser self nie, want dit word provinsiaal voorgeskryf. Uit ondervinding het ek bevind dat leerders byvoorbeeld geensins bewus was van die grensoorlog ("Agter 'n baard" deur Hennie Aucamp) nie. Hulle het dit interessant gevind het en die verhaal was vir hulle persoonlike groei omdat hulle iets nuuts geleer het.

Die gebruik van lirieke, dramas, kabaret en TV-programme kan voordelig vir die aanleer van 'n addisionele taal wees, maar nie noodwendig vir skoliere nie, aangesien daar spesifieke voorgeskrewe werke is wat bespreek moet word en daar is nie juis tyd vir die ander genres nie.

Swanepoel (2012: 45) skryf: "Ons sit met 'n Catch 22-situasie. Ons wil ons leerders help om in Afrikaans (Addisionele Taal) te presteer; daarom gebruik ons Engels om Afrikaans te verduidelik." Indien leerlinge nie op laerskoolvlak Afrikaans gevolg het nie, is daar 'n agterstand met die kennis van Afrikaans. Hierdie situasie word onder meer bepaal deur die ligging van die skool. Van die onderwysers se moedertaal is ook nie Afrikaans nie, wat die gevolg mag hê dat die outentieke gebruik van Afrikaans nie oorgedra word nie.

Wat volgende bespreek word, is die kontekstualisering van die onderrig van Afrikaans as tweede taal, wat met behulp van die KABV se vereistes makliker gemaak word.



### 3.6 Kontekstualisering ten opsigte van Afrikaans addisionele taalonderrig

Die KABV het vanaf 2012 al die vorige dokumente soos Vakverklarings, Leerprogram- riglyne en Vakassesseringsriglyne vervang met een dokument, naamlik die Nasionale Kurrikulum-en Assesseringsbeleidsverklaring. Die KABV (2012) spesifiseer die vakke wat in elke fase aangebied moet word, die hoeveelheid tyd wat aan elke vak toegewys word, die komponente van elke vak, die beplannings- en assesseringsvereistes en laastens die vorderingsvereiste.

Daar is vier onderafdelings vir elke taalvak in die KABV (2012):

Afdeling 1 – Inleiding tot die KABV, wat 'n oorsig oor die veranderings gee.

Afdeling 2 – Inleiding tot die vak self soos die organisasie van die kurrikulum vir, die doel en mikpunte van die vak.

Afdeling 3 – Die inhoud van die vak.

Afdeling 4 – Die assessering van die vak.

Die KABV (2012: 26-27) stel spesifieke vereistes vir die aanleer van addisionele tale, waaronder dat leerders hulle eie idees, sienings en emosies met vertroue moet kan uitdruk om selfstandige en analitiese denkers te word; dat leerders die addisionele taal en hulle verbeelding gebruik om menslike ervarings te verken; dat leerders die addisionele taal sal gebruik vir kritiese en kreatiewe denke sodat hulle krities in interaksie met verskeie tekste kan tree; en dat hulle 'n verskeidenheid tekste sal kan lees vir onder meer genot, inligting, en navorsing.

Ten opsigte van die onderrig van voorgeskrewe letterkunde stel die KABV (2012: 6) dit dat eers met korter, eenvoudiger tekste begin word en dan na langer moeiliker tekste gevorder moet word. Tekste soos gedigte, dramas, films, romans en kortverhale moet bestudeer word met die fokus op die estetiese en kulturele eienskappe daarvan sodat die leerders ook hulle eie wêreld kan verken. Metataal en tegniese terminologie moet ook onderrig word sodat die leerders hulle eie begrip van die teks te kan ondersoek.

Die *National Protocol for Assessment Grades R-1* beskou assessering as 'n proses om inligting in te samel, te ontleed en te vertolk ten einde onderwysers, ouers en leerders behulpsaam te wees met besluite oor die vordering van die leerders. Assessering vind op twee vlakke plaas, naamlik informele assessering en formele assessering.

Informele assessering is assessering vir leer en geskied daagliks. Dit is om die leerders se vordering te monitor deur die wisselwerking tussen leerders, tussen leerders en onderwysers; asook waarnemings deur die onderwyser te gebruik om dan terugvoering te gee oor hulle vordering. Hierdie informele assessering is belangrik omdat dit leerders leer om doeltreffend met die beskikbare materiaal te werk. Doeltreffende informele assessering lei daartoe dat leerders se kennis van die teikentaal verbeter. Met informele assessering moet die onderwyser hom daarvan weerhou om slegs die antwoorde op vrae en kwessies te gee. Leerders moet die antwoorde verskaf sodat dit in die klaskamer geëvalueer kan word, waar almal geassesseer kan word.

Doeltreffende formele assessering bepaal daarenteen hoe goed die leerders gevorder het. Formele assessering bestaan uit byvoorbeeld toetse, eksamens, mondelinge aanbiedings en projekte.

In die assesseringsvereistes vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal in die hoërskool is daar vir genoeg formele mondelinge assesseringstake voorsiening gemaak (KABV, 2012). Die toetse en eksamens is voldoende en onderwysers kan daarby aanpas. Daar is egter net vir een kreatiewe en twee funksionele skryfwerk-assesseringsgeleenthede in die klaskamer voorsiening gemaak. Dit sluit die eksamen s'n uit. Die behoefte bestaan om leerders meer geleentheid te gee om in hierdie afdelings te oefen, want dit is die vraestel wat die meeste punte in eindeksamens tel. Daarom stel ek voor dat daar meer stelwerk gedurende die jaar geoefen word deur gebruik te maak van letterkunde en die onderwyser dit individueel met elke leerling bespreek om vordering te maak.

Volgens die KABV (2012: 26) sal leerders gemoeid raak met literêre tekste en 'n estetiese aanvoeling en verbeelding in hulle addisionele taal ontwikkel. Daarom moet onderrig in Afrikaans as Addisionele Taal teksgebaseerd te wees. Taalonderrig moet deurlopend plaasvind, geïntegreerd met alle aktiwiteite. Die fokus val op die leerders se vaardighede in luister en praat, lees en kyk, skryf en aanbied en dan taalstrukture- en konvensies. Die KABV (2012: 26) vereis dat behalwe teksgebaseerdheid, daar aan kommunikatiewe vereistes voldoen moet word. Verder moet die onderrig geïntegreerd asook proses-georiënteerd wees.

Die KABV (2012: 28-29) verskaf duidelike riglyne vir die onderrig van letterkunde in die

addisionele taal:

Letterkunde moet eerstens 'n sensitiviteit vir die taal by die leerders kweek. In die tweede plek moet leerders die gedagtes, beginsels, ideologieë en kwessies waaroor geskryf word, herken. Die KABV beklemtoon dat die onderrig van letterkunde nie kan plaasvind sonder die persoonlike en eerlike interpretasie en kommentaar van leerders nie. Daarom moet onderwysers nie hulle interpretasie op leerders afdwing nie.

Die KABV verskaf die volgende vier wenke vir die onderrig van letterkunde:

Die onderwyser moet eerstens probeer om soveel as moontlik van die teks, sonder enige onderbreking van ander aktiwiteite, in die klas te lees. Dit is belangrik dat die leerders die teks op elementêre betekenisvlak moet verstaan.

Die leerders hoef in die tweede plek nie op 'n gevorderde vlak die teks te verstaan en te interpreteer nie. Leerders moet kan sien hoe die addisionele taal subtiel, intelligent, verbeeldingryk en vindingryk gebruik kan word. Daarom moet letterkunde teksgebaseerd onderrig word.

Kreatiewe skryfwerk moet derdens aansluit by die studie van letterkunde. Skryfaktiwiteite wat 'n deeglike begrip van die voorgeskrewe letterkundige tekste vereis, help met die waardering van letterkunde. Daarom moet klasbesprekings lei tot skryfaktiwiteite sodat dit die onderrig van die lees-, skryf- en taalgebruiksvaardighede sal bevorder.

Dit moet laastens nie gaan oor die onderrig van die regte antwoord nie. 'n Teks moet in sy geheel bestudeer word en nie net dele daarvan nie. Deeglike lees van 'n teks behels interpretasie, kreatiewe en persoonlike beleving en die ondersoek daarvan.

Verskillende vlakke van beplanning is daarom noodsaaklik, maar dit moet sodanig geskied dat dit by die leerdergroep pas en rekenskap aan ouers, onderwysbeamptes en ander rolspelers gegee kan word. Daar moet seker gemaak word dat inhoud en vaardighede gedek is, die datums wanneer dit begin en voltooi is, die letterkundige tekste wat gebruik is, asook dat die assessering toepaslik is en wel toegepas word.

Die tweeweklikse onderrigplan wat oor nege ure versprei moet wees, behoort die

volgende vier take in te sluit. Eerstens is dit die luister- en praataktiwiteit. Wanneer die kortverhaal byvoorbeeld voorgelees word, kan 'n luistertoets gedoen word om die inhoud vas te lê. Daarna kan 'n praataktiwiteit volg in die vorm van rolspel of om die karakters en hulle keuses te bespreek. Die volgende aktiwiteit is 'n leesaktiwiteit en hiervoor kan byvoorbeeld 'n begripsleestoets oor die inhoud gegee word, of 'n opsomming van die verhaal gegee word. Hiermee saam kan woordeskatuitbreiding gedoen word. Derdens moet 'n skryfaktiwiteit gegee word deur byvoorbeeld 'n kreatiewe skryfstuk te gee waar die leerders die inhoud van die verhaal moet gebruik en toepas. Vierdens is dit noodsaaklik om kennis van taalstrukture en -konvensies te ontwikkel en in te oefen.

Ek is van mening dat dit ook sal help as die onderwyser begrip het van die verskillende leerstyle wat leerders mag hê soos wie is die visuele leerders, wie is die ouditiwe leerders, wie is die verbaal-linguistiese leerders, wie is die logies-wiskundige leerders en wie is die kinestetiese leerders. Dit sal die onderwyser in staat stel om take so uit te deel dat dit in elkeen se styl val.

Leerhindernisse sluit oorvol klaskamers en die gebrek aan gepaste leesmateriaal in. In die geval van die skool waar ek skoolhou, Hoërskool Kriel, is die oorvol klaskamers 'n wesenlike probleem. Die skool is op die platteland van Mpumalanga geleë en daar nie ander skole naby is nie. Voorts het skole nie juis die keuse van kleiner leerdergetalle nie. Hierby speel armoede 'n rol, aangesien dit nie vir alle leerders beskore is om na ander skole te pendel of in koshuise in te woon nie.

Gemeenskapshindernisse is armoede, veiligheid en sekuriteit. Blootstelling aan MIV/VIGS; asook huishoudings waar kinders die rol van ouers oorgeneem het en botsings met die gereg is ook deel van die gemeenskapshindernisse. Omdat armoede een van die probleme is wat in ons skool se omgewing voorkom, word dikwels hulp en bystand aan leerders verskaf, aangesien van hulle na die hele huishouding moet omsien en dus nie voldoende aandag aan hulle skoolwerk kan gee nie. Daarbenewens is tiener-swangerskappe ook nog 'n maatskaplike probleem.

Pedagogiese hindernisse is aspekte soos onvanpaste onderrig- en assesseringsmetodes, ongekwalfiseerde of ondergekwalfiseerde onderwysers en gebrekkige ondersteuning vir onderwysers. In die skool waar ek betrokke is, is die onderwysers wel opgelei en ervare waar dit in ander skole in die omgewing nie noodwendig die geval is nie.

Nadat bostaande kontekstualisering ten opsigte van die onderrig van taalonderrig verskaf is, word in die volgende afdeling kortliks die gebruik van 'n gepaste genre vir addisionele taalonderrig bespreek.

### 3.7 Die gebruik van kortverhale

In hierdie tesis fokus ek op die gebruik van kortverhale in die tweedetaalklasskamer. Ek stem saam met die volgende stelling van Wright (2003: 7): "In using stories in language teaching we are using something much bigger and more important than language teaching itself".

Daar is altyd teenkantings, soos onder meer die oorvol klasse, die vol sillabus en beperkte tyd vir die gebruik van letterkunde vir die aanleer en verwerwing van addisionele tale. Poëtiese taal in gedigte neem lank om verstaan te word, die lengte van romans maak dit moeilik om klaar te kry en dramas is moeilik om in vol klasse uit te beeld. Kortverhale is gepas omdat dit kort is met meestal slegs een plot en 'n paar karakters en een ruimte-uitbeelding het, wat dit maklik maak vir leerders om die storielyn te verstaan. Pardede (2011: 17) verwys na enkele studies wat toon dat kortverhale 'n gepaste medium is om in taalonderrig te gebruik.

Daar is jaarliks 'n keuse tussen voorgeskrewe kortverhale, drama en 'n roman vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal. *Meeulanders* deur Esta Steyn wat vir Graad 12-Afrikaans Eerste Addisionele Taal voorgeskryf is as een van die keuses, is heeltemal te moeilik en te lank vir die addisionele taallearers in Hoërskool Kriel. Die verhaal speel ook af in 'n ruimte wat vir baie leerders onbekend is. Die boek is daarom eerder gekies vir Graad 11-Afrikaans Huistaallearers en selfs vir hulle was dit te ingewikkeld met die baie karakters in die boek wat afspeel in 'n onbekende omgewing.

Daar is 'n verskeidenheid redes waarom kortverhale in die onderrig en leer van addisionele tale gebruik word. Die redes is nie net linguisties nie, maar ook sosio-emosioneel, kognitief, kultureel en esteties.

Mourao (2009: 17-18) verskaf meer as dertig redes waarom kortverhale in die Engelse

klaskamer gebruik word. Ek stem saam met al die redes wat verskaf word en is van mening dat dit ook op die onderrig en leer van kortverhale in Afrikaans as Addisionele Taal van toepassing is. Enkele van die redes word hier ter wille van oorsigtelikheid as kolpunte gegee::

- Kortverhale verskaf gedeelde sosiale ervarings.
- Kinders is vertrouwd met narratiewe konvensies en die luister na en lees van verhale is 'n bekende aktiwiteit wat hulle tuis en by die skool doen.
- Kortverhale skakel met ander skoolvakke en leer oor die kurrikulum vind plaas.
- Kortverhale (hetsy in die eerste taal of in die addisionele taal) vereis dieselfde kognitiewe strategieë.
- Stories ontwikkel verskillende intelligensie-tipes (soos emosionele intelligensie) wat 'n bydrae tot suksesvolle leer lewer.
- Leerders raak by die storie betrokke, hulle identifiseer met die karakters en interpreteer die storielyn. Dit versterk met ander woorde hulle verbeelding.
- Kortverhale ontwikkel hoë orde denkvaardighede, aangesien leerders aangemoedig word om hulle gedagtes oor die verhale te verbaliseer.
- Dit bevorder die woordeskatontwikkeling van leerders.
- Dit stel hulle bloot aan outentieke taalgebruik.
- Dit verskaf geleentheid om die vier taalvaardighede te integreer.
- Deur te luister na en verhale te lees, kan leerders self storievertellers word.
- Kortverhale handel dikwels oor universele temas en laat toe dat leerders oor belangrike temas dink.
- Kortverhale weerspieël dikwels die kultuur van die outeur en sodoende word kulturele inligting oorgedra.

Kortverhale word veral aanbeveel aangesien dit prakties is wat leestyd betref en nie te ingewikkeld is om self daarmee te werk nie. Dit bevat 'n verskeidenheid smake en belangstellings en bied die gepaste keuse van leesstof wat die leerders sal interesseer.

Die vaardighede waarby leerders baat vind, is om hulle leesvermoë en woordeskat te verbeter omdat hulle dit sal kan lees en verstaan. Hulle leer om woordeboeke te gebruik indien hulle nie alles verstaan nie. Dit dien as model vir hulle eie skryfwerk as onderwerpmateriaal. Hulle luister- en praatvaardighede verbeter as hulle beurt-lees, self lees of dramatiseer. Die verhaal kan selfs oorvertel word en rolspel kan gebruik word, wat

die leerder se praatvaardigheid ontwikkel.

Dit sluit aan wat deur Pardede (2011: 14-27) bespreek word. Sy beveel veral kortverhale aan, aangesien dit eenvoudiger is met gewoonlik een tema, minder karakters en 'n nie-uitgebreide agtergrond. Dit is gepas omdat dit in een of twee periodes gelees kan word. Die verskeidenheid is ook 'n pluspunt, want dit verskaf keuses vir verskillende belangstellings en smake.

Storieseleksie is uiteraard belangrik omdat die lengte van kortverhale wissel van baie kort na enkele bladsye. Die kortheid van die teks is volgens Pardede (2011: 17) belangrik vir leerders omdat hulle dit binne 'n beperkte tyd moet kan lees, verstaan en take kan voltooi. Dit gee aan hulle 'n gevoel van eiewaarde en selfvertroue. Hill (1994: 15) in Pardede (2011: 17) verwys naas lengte na drie ander kriteria vir die keuse van tekste, naamlik eerstens is die vaardighede en taalvermoë van die leerders belangrik; tweedens is die linguistiese en stilistiese vlakke van die teks belangrik en derdens is daar die agtergrondinligting wat verskaf sal moet word om die teks te kan verstaan en uiteindelik te waardeer. Daar moet dus gekyk word na die woordeskat en sinstrukture van die kortverhaal sodat dit bruikbaar is en gepas is vir vaardigheidsvlak van die leerders.

Adendorff (2014: 145) verwys na 'n artikel deur Kruger (2007) oor die effektiewe gebruik van die folklore in die Afrikaanse addisioneleklaskamer. Folklore is 'n bruikbare genre om in die addisioneleklaskamer te gebruik, maar dit is problematies, want nie alle verhale is folklore nie. Die keuse van die voorgeskrewe verhale word provinsiaal gemaak en dus lê die keuse vir die gebruik van folklore nie by die onderwyser nie.

Adam (2006: 2) verwys na die bundels *Versreise* en *Woordreise* wat volgens temas verdeel is en wat nuttig is vir 'n geïntegreerde benadering. Die voorbeeldlesse in hoofstuk 4 kom uit die voorgeskrewe letterkunde vir Graad 12 uit *Versjoernaal en Storiejoernaal*. In *Storiejoernaal* is daar 'n wye spektrum van kortverhale wat verskillende kulture, geskiedkundige tye, maatskaplike situasies en emosies bevat. Met die nodige leiding van die onderwyser kan dit tot kulturele aanvaarding, persoonlike groei en die kennisraamwerk van die leerders lei.

### 3.8 Slot

Kortverhale is volgens my die beste keuse vir die gebruik van letterkunde vir die aanleer van 'n addisionele taal. Dit is kort, daar is meer as een ruimte, kultuur en agtergrond waarmee die leerder homself kan identifiseer, beskikbaar. Die karakters is uiteenlopend en daardeur verbreed dit die leerders se leefwêreld deurdat hulle met verskillende tipes karakters kennismaak. Leerders leer ook oor verskillende tye in die geskiedenis, elkeen met sy eie maatskaplike situasies.

Dus, om saam te vat, maak ek die afleiding dat die aanleer en verwerwing van Afrikaans as Addisionele Taal deur letterkunde 'n goeie keuse is omdat dit ten spyte van 'n paar struikelblokke 'n genot kan laat ontstaan, wat spesiale emosionele en intellektuele betrokkenheid insluit. Die verhale wat tot dusver voorgeskryf is, wissel ten opsigte van verskillende kulture, ruimtes en omstandighede. Dit behoort tot enige leerder te spreek, want die temas kan op enige persoon van toepassing gemaak word. Die onderwyser moet daarop konsentreer om die intriges en karakters op 'n universele vlak te verduidelik. Alleenlik dan sal die letterkunde 'n goeie keuse vir die aanleer van Afrikaans as Addisionele Taal wees.



## **Hoofstuk 4: Voorbeelde van taakgebaseerde lesse**

### **4.1 Inleiding**

Om die doel van die navorsing en tesis te ondersteun, is deurgaans voorbeelde van taakgebaseerde onderrig verskaf. Ter wille van verder uitbreiding word in hierdie hoofstuk drie voorbeeldlesse volgens die taakgebaseerde raamwerk verskaf. Dit is gebaseer op die drie stappe van prelees, tydens lees en postlees soos in die KABV (2012) aanbeveel word en wat ooreenstem met die taakgebaseerde fases van Willis (1996), naamlik pretaak, taakfokus en posttaak. Dieselfde taakindeling word deur Ellis (2003: 33) voorgestel. Dit word voorts deur Vosloo (2015) aanbeveel in haar lesing “Verskuns vir Graad 12 Eerste Addisionele Taal”. ’n Mens kan dit dus op kortverhale van toepassing maak.

#### **A Prelees**

Die onderwyser verduidelik die omstandighede en ruimte van die verhaal sonder om eers die verhaal te lees, sodat die leerders kennis kan neem van waar en wanneer die verhaal afspeel. Daarsonder word die leerders se belangstelling nie genoegsaam geprikkel nie en sal daar dalk nie die nodige begrip wees nie.

#### **B Tydens lees**

In hierdie fase verduidelik die onderwyser die moeilike woorde waarsonder die leerders nie die verhaal sou kon volg nie. Die ruimte en tyd moet weer bespreek word, sodat die leerders die verhaal in perspektief kan sien. Die onderwyser wys op narratologiese begrippe soos die verteller en karakters. Net na die lees kan leerders hulle eie menings gee van wat gebeur en waarom en wie die karakter(s) is en waarom hy/hulle op die spesifieke manier optree. Dit berei leerders voor op 'n mondelinge taak indien die verhaal gepas is vir so 'n aktiwiteit. Hierdeur word die begrip van, hetsy kultuur of omstandighede, verbeter en vasgelê.

#### **C Postlees**

Verskeie take spruit uit die eerste twee fases. Daar kan 'n skryfaktiwiteit soos 'n brief, 'n

kreatiewe skryfstuk of formele funksionele skryfstukke uitvloeï. Dit hang van die verhaal self af. Daarna kan die teks gebruik word om 'n taal oefening te doen om algaande alle fasette van die grammatika te hanteer.

## **4.2 Voorbeelde van taakgebaseerde lesplanne**

In hierdie afdeling poog ek om deur middel van drie voorgeskrewe kortverhale taakgebaseerde of taakondersteunende voorbeeldlesse te verduidelik. Willis (1996: 26-27) se lys van pedagogiese take, soos in Afdeling 2.3.1 bespreek, kom nou aan bod.

### **4.2.1 Voorbeeld 1: “Agter ’n baard” deur Hennie Aucamp**

Die kortverhaal “Agter ’n baard” deur Hennie Aucamp word volgens die taakgebaseerde lesreeks aangebied. Die hele taakgebaseerde proses sal ten minste vier of vyf periodes duur. Die omstandighede en tyd in die geskiedenis van die grensoorlog en diensplig moet aan die leerders oorgedra word, aangesien hulle waarskynlik geen of min kennis van hierdie geskiedenis het nie.

#### **A Pretaak**

Die doel in die pretaak is om die kortverhaal deur middel van verskillende taakaktiwiteite te kontekstualiseer.

Die onderwyser verduidelik die verhaal se agtergrond. Dit vind oor meer as een periode plaas, aangesien die agtergrond van die verhaal nie binne die kennisraamwerk van die leerders val nie.

Die onderwyser verduidelik die militêre situasie van 1975 tot 1989 aan die klas deur gebruik te maak van foto's en ander beeldmateriaal en berigte en dit aan die klas beskikbaar te stel. Die historiese agtergrond van die grensoorlog, die gevolge daarvan en diensplig kan deur statistiek verskaf word, waartydens die leerders lyste-take voltooi deurdat hulle die datums in chronologiese volgorde moet plaas en sekere statistiek moet klassifiseer in 'n rangskikkingstaak. Om leerders te betrek, word hulle mening oor die grensoorlog en diensplig gevra en bespreek in onder meer probleemoplossingstake (“Moet

verpligte diensplig ingestel word om matrikulante te help voorberei op 'n beroep of studies?" of "Verpligte diensplig sal help om armoede te verlig.") of gedeelde ervaringstake.

Leerders kry byvoorbeeld 'n opdrag om navorsing te gaan doen oor die "bosoerlog" teen SWAPO en die verpligte militêre diens wat alle blanke mans bo agtien moes doen. Daar is mense wat ervaring van die bosoerlog het en van die leerders kan 'n onderhoud met hulle gaan voer. Hulle moet dan verslag oor die redes vir die oorlog en diensplig kom lewer en hulle mening daaroor lug. Hier word mondeling- en skryfvaardighede getoets.

Dit is belangrik om in hierdie fase die moeilike woorde aan die leerders te verduidelik, aangesien dit bydra tot die uitbreiding van hulle woordeskat. Voorbeelde van die moeilike woorde is "aliskruikblou", "okseltjies", "pruil" en "boskasierig". Een metode wat gebruik word, is om die moeilike woorde tussen die leerders te verdeel en te vra dat hulle dit as groepwerk in die woordeboek opsoek en daarna verslag lewer aan die klas. Wat 'n uitdaging vir die leerders inhou, is om 'n blokraaisel op te stel wat hierdie woorde wat in die verhaal tot hulle beskikking is, bevat sodat hulle dit aanleer.

## **B      Hoofaak**

Die hoofaak wat oor twee periodes strek, begin met 'n luisteraktiwiteit. Dit behels dat die onderwyser die verhaal of 'n gedeelte van die verhaal voorlees. Die leerders luister na die voorlesing en beantwoord vrae as luisteraktiwiteit.

### Luisteraktiwiteit – voorbeeldvrae:

1. Wat is die "troepetrein"?
2. Wat was die vrou se naam?
3. Wat van haar man pla die vrou?
4. Wat is die seuntjie se naam?
5. Wou Deon die motor huis toe bestuur? Motiveer jou antwoord.
6. Wat was die kos wat die vir Deon gemaak het? Noem twee geregte.
7. Wat het die vrou gesien wat Deon, haar man, gedrink het wat nie gewoonweg so was nie?
8. Hoekom dink jy het hy dit gedrink?
9. Waaroor was hy ontsteld toe hy die koerant gelees het?

## 10. Waaroor was hulle in konflik toe hulle gaan slaap het?

Bogenoemde is slegs voorbeelde van inhoudsvrae, aangesien die verhaal redelik moeilik is. Nadat die eerste luisteraktiwiteit afgehandel is, lees die onderwyser weer die verhaal maar hierdie keer met verduideliking van moeilike woorde óf deur die leerders as groepaktiwiteit met behulp van woordeboeke óf deur vraag-en-antwoord om weer as luisteraktiwiteit te dien met vrae oor die inhoud om te toets of die leerders die verhaal verstaan het. Die onderwyser lees die verhaal ten minste twee keer voor, aangesien die historiese aspek vir die leerders onbekend is en die taalgebruik redelik ingewikkeld is vir Afrikaans tweedetaalsprekers. Dieselfde vrae as met die eerste luisteraktiwiteit word gebruik of nuwe vrae word gestel, maar die fokus bly op inhoud. 'n Verbindingstaak vind plaas waar die leerders luister en dan identifiseer.

Die verduideliking van die agtergrond van die kortverhaal is byvoorbeeld om eerstens 'n dinkskrum te hou waartydens die leerders die leerders redes verskaf vir die verandering in Deon – dit dan as pretaak vir dié spesifieke taak. Daarna stel hulle in die taakfokus 'n lys op van al hierdie veranderinge soos hulle dit in die kortverhaal vind. Dit is 'n lystetaak. Laastens word as posttaak 'n vergelykingstaak gegee om Deon, soos hy voor die oorlog en daarna was, te vergelyk.

Die verhaal word mondeling bespreek met die gebruik van die data-projektor of PowerPoint-aanbieding ten opsigte van die titel, die vertellersaspek, karakters, tyd, konflik, spanning en ironie. Die letterkundige aspekte word ook volgens die taaksiklus aangebied. Terwyl daar op letterkundige aspekte gefokus word, staan dit egter nie los van die taalvaardighede van die leerders nie.

### Die titel: “Agter 'n baard”

Die titel is die sleutel tot die verhaal. Vroeg in die verhaal word die baard in verband gebring met die bosoerlog (“van agter 'n bos beloer”, “boskasierig”).

Die onderwyser vra die leerders om as pretaak deur middel van 'n dinkskrum 'n breinkaart te teken wat hulle dink die titel van die verhaal beteken. Hulle gee en motiveer hulle eie interpretasie in groepverband.

Die breinkaarte word as taakfokus in die klas opgesit en die leerders beweeg in hulle groepe rond sodat elke groep se breinkaart verduidelik kan word. Die titel moet letterlik sowel as figuurlik geïnterpreteer word. 'n Vergelykingstaak waar die leerders na hierdie interpretasies moet kyk, word gegee. Die leerders moet uiteindelik uitkom by die letterlik interpretasie van Deon se baard, maar meer figuurlik as 'n verskansing om sy gesig weg te steek – nie net sy gesig nie, maar sy gesigsuitdrukking en gevoelens oor wat hy in die oorlog ervaar het.

'n Verdere vergelykingstaak word as posttaak gegee en vind plaas waar die leerders vir Deon en Marina, Deon se vrou, se interpretasies oor die baard vergelyk. Ook was dit vir Marina 'n beskerming, want toe Deon uiteindelik sy baard afskeer, vertel hy haar die gruwelikhede van die oorlog en wat hy ervaar het. Hy praat daaroor, bring dit in die oopte en kry in 'n mate vrede met wat gebeur het, maar dit ontstel haar verskriklik. Die spanning word gedeeltelik gebreek, want nou het Deon sy hart oopgemaak, maar die spanning gaan nou voort in Marina.

### Karakters

Om die karakters te bespreek, maak die leerders eers in die pretaakfase visuele voorstellings van Deon en Marina deur collages uit tydskrifte op te stel en dit aan die klas te toon en te verduidelik. Die leerders skryf daarna as taakfokus kort karaktersketse van Deon en Marina. Daar word veral op Deon se verandering gefokus. Die onderwyser moet die formaat en eienskappe van 'n karakterskets, wat objektief moet wees, eers verduidelik. Die fokus moet steeds op betekenis en taal wees deur byvoorbeeld van byvoeglike naamwoorde gebruik te maak vir die karaktereienskappe.

'n Meningsgapingstaak word as posstaak gebruik om oor huweliksrolle te praat. Marina is 'n gewone huisvrou, wat almal versorg, met 'n kind en swanger met die tweede. Sy verwag ook dat Deon die leierfiguur moet wees. Deon kom terug van die oorlog af, nie dieselfde as voorheen nie. Hy wou nie die motor bestuur nie, maar het toe. Hy is weerloos na sy oorlogservarings en soek toenadering by Marina, wat dit wegskuif as gevolg van sy voorkoms. Hy drink brandewyn wat vir Marina eienaardig is, aangesien hy dit nie tevore gedoen het nie. Hy kniel voor die bed by Marina, huil later en is gebroke en verlore. Die gevolgtrekking word gemaak dat die oorlog. Deon verander het, soos enige traumatiese ervaring 'n mens kan verander.

Bgenoemde meningsgapingstaak is een van gedeelde ervarings waar die leerders herinnerings in hulle lewe met die klas deel en hulle opinie en reaksie oor die gebeure in die verhaal met die hoofkarakter en sy vrou bespreek.

### Spanning en konflik

Deur middel van 'n probleemoplossingstaak oor die spanning en konflik in die verhaal, moet die leerders agterkom dat daar onmiddellik konflik was oor Deon se baard wat tot die spanning tussen Deon en Marina gelei het. In plaas van verwelkoming was daar konflik oor die baard. Marina ervaar die baard ook fisies as Deon haar soen en sy baard haar irriteer.

Uiterlike konflik kom voor en leerders skryf byvoorbeeld 'n dagboekinskrywing van Deon of Marina wat hulle emosies en gewaarwordinge uitbeeld. 'n Kreatiewe taak is dat die leerders 'n dialoog tussen Deon en Marina skryf oor hoe hulle die konflik moet oplos, wat nie in die verhaal is nie. Die pedagogiese take wat hier gedoen word, val onder projekte en kreatiewe take.

### Die hoogtepunt

Die spanning bereik 'n hoogtepunt toe Deon sy baard afskeer en waar hy haar vertel van sy ervaring in die oorlog. Hierdie ervarings wat Marina so skok, het heel moontlik 'n invloed op hulle verhouding, want sy ervaar dit asof sy dit beleef. Die leerders bespreek twee-twee watter invloed dit moontlik op Deon en Marina se verhouding kan hê.

### Ironie

Marina sê vir Deon: "Jy het mos niks om weg te steek nie." Dit is ironies, omdat hy nie fisiese goed het wat hy wegsteek nie, maar ernstiger emosionele ervarings. Marina was onder die indruk dat as Deon sy baard afskeer en hy soos die Deon lyk aan wie sy gewoon was, sou alles weer normaal voel. Die kontras is dat hulle gelukkige verlede nie deur die afskeer van die baard teruggebring word nie, maar hulle toekomstige verhouding sou kon verander. Marina kon na Deon se vertellings nie slaap nie en het heeltyd skietbewegings met haar hande gemaak.

### Verteller

Leerders bespreek of 'n ek-verteller 'n ander dimensie aan die verhaal sou gegee het. Hulle skryf 'n kort gedeelte waar óf Deon óf Marina die ek-verteller is. 'n Eksterne verteller word gebruik. Hy is nie deel van die karakters nie en kan albei se emosies beskryf. Die verteller is dus objektief en nie tyd- en plekgebonden nie.

### Tema

Die tema is baie belangrik omdat dit met die lewenservaring van mense te doen het. Die leerders debatteer as posttaak oor of die tema universeel gesien kan word soos dat dit nie met die oorlog wat deur blanke mans gevoer is, te doen het nie. Dit wat 'n mens moet verstaan, is dat enige mens 'n skans tussen hom/haar en ander mense kan voorhou. Marina het gedink Deon is nie weerloos nie, maar enigiemand kan weerloos word deur slegte ervarings.

### Letterkundige vrae

Die leerders beantwoord die voorgeskrewe vrae wat in die bundel is vir die volgende periode.

### Taalfokus

Taalfokus word as posttaak ingebou deur byvoorbeeld woordeskatuitbreiding, indirekte rede, letterlike en figuurlike betekenisse en die oorskryf in die verlede tyd.

Deur die gebruik van 'n woordeboek oefening leer die leerders die woordeskat.

Enkele voorbeelde daarvan:

“oksels” – armholtes

“alikuik” – volgens aantekeninge in *Storiejoernaal* – skulptslak. Dit is in Engels die blou blommetjie, die “periwinkle”, of in Nederlands is dit die alikuik-blom wat blou is.

“beloer” – bekyk/”watch”

“wantrouig” – agterdogtig/versigtig/lugtig

“betig” – berispe/om iemand aan te spreek/met hom te raas.

“slaphakskeentjies” – gekookte uitjies in suursous

Daar is baie dialoog in die verhaal en die onderwyser gebruik dit om die indirekte rede te doen. Die dialoog en ander sinne in die verhaal gee ook die geleentheid om leerders te laat oefen om sinne in die verlede tyd te skryf.

#### Enkele voorbeelde van indirekte rede:

1. “Hoe gaan dit met die nuwe een?” vra Deon  
*Deon vra hoe dit met die nuwe een gaan.*
2. Marina sê: “Ek het al jou gunsteling gemaak.”  
*Marina sê dat sy al Deon se gunsteling gemaak het.*
3. Sy vra: “Wil jy bestuur?”  
*Sy vra of hy wil bestuur.*

#### Voorbeelde van oorskryf in die verlede tyd:

1. “Ek herken jou skaars.”  
*“Ek het jou skaars herken.”*
2. “Wat dink hy op die oomblik?”  
*“Wat het hy op daardie oomblik gedink?”*
3. “Net na ete moet ons bed toe.”  
*“Net na ete moes ons bed toe.”*
4. “Deon kyk verskrik op, maar sy uitdrukking verdwyn gou in sy baard.”  
*“Deon het verskrik opgekyk, maar sy uitdrukking het gou in sy baard verdwyn.”*

#### Voorbeelde van letterlike en figuurlike betekenis:

- “Hare wat elektries gloei in die sonlig”.
- “Hoop dat die ‘reiniging’ volkome sal wees”.
- “Sonneblomme is nekomgedraai”.



Vergelykings:

- “hy lyk soos ’n nar”
- “asof jy ons van agter ’n bos beloer”
- “asof jy ’n masker dra”
- “soos ’n trofee”
- “dis asof die bed van bloed deurtrokke raak”

Sinonieme (voorbeelde):

Sinonieme word met die hulp van ’n kaartspeletjie, soos “Snap” behandel. Die leerders werk twee-twee saam en sit teenoor mekaar. Elkeen kry ’n stel kaarte en deur die speletjie pas hulle die sinonieme by mekaar.

vreugde – blydschap

welig – ruig

teerheid – sagtheid

slordig – onnet

kwel – pla

belewensse – ervarings

pruil – kla

durf – waag

okseltjies – kieliebakke

Antonieme (voorbeelde):

Antonieme word getoets deur gebruik te maak van kompetisie. Die klas word in twee verdeel en ek gee die woord en dan moet die een span die antoniem gee.

oopgemaak – toegemaak

gesond – siek

vars (blomme) – verlepte

voordeel – nadeel

afgeskakel – aangeskakel

hartseer – vreugde

## **C Posttaak**

Leerders ontvang 'n skryftaak, soos byvoorbeeld 'n dagboekinskrywing van Deon in sowat 200 woorde of 'n liefdesbrief wat Deon aan Marina vanaf die grens skryf of Marina skryf 'n brief om van haar alledaagse ervarings te vertel. Die posttaak kan ook 'n onderhoud tussen Marina en haar dokter wees waar sy hulp wil kry vir haar ontsteltenis wat sy ervaar en hoe sy vir Deon moet help. Hier is die pedagogiese taak projekte en kreatiewe take, waar leerders hulle taalvaardigheid gebruik en wys.

### **4.2.2 Voorbeeld 2: “Baby” deur E.K.M. Dido**

Die kortverhaal “Baby” word volgens die taakgebaseerde lesreeks beplan. Die hele taak vind oor vyf periodes plaas.

## **A Pretaak/pre-lees**

In die pretaakfase doen die leerders 'n probleemoplossingstaak oor die probleem van dwelms en/of die ontvoering van meisies. Die leerders deel hulle eie ervarings of kennis met die klas soos in 'n pedagogiese taak van gevallestudies. Koerantberigte oor hierdie aktuele sake van ontvoering, dwelms en pedofiele word gelees en/of gewys, sodat die leerders die erns van die saak ter harte neem. Hier pas 'n probleemoplossingstaak goed. Leerders bespreek eers in die klas die oplossing vir hierdie sosiale probleme en daarna skriftelik met 'n biljet of brosjure om waarskuwings aan mense (veral jongmense) te rig oor byvoorbeeld die gevare van dwelmmisbruik en hoe en waar hulp vir slagoffers gekry kan word.

'n Vergelykingstaak word ook gedoen deur prente en/of foto's van welgestelde woonbuurte en onderdorpe te wys en die leerders moet die verskille uitwys. Die taak word voorts aangepas om 'n pedagogiese taak van verbinding en sortering te word waar die verskille en ooreenkomste van die foto's gesoek word en beskrywings by die prente gepas word.

Die verhaal word daarna gelees of van die leerders lees daaruit vir lees punte. Moeilike

woorde word daarna verduidelik.

## **B      Hoofaak/tydens lees**

Ná die lees van die verheel, word 'n luistertaak gedoen.

Luisteraktiwiteit: (voorbeeldvrae):

1. Wat noem die spreker se ma haar?
2. Wat is haar maat se naam?
3. Wie kom by die verteller-hulle se huis aan?
4. Waarheen is Baby-hulle op pad en waarom?
5. Wat makeer Baby?
6. Wat was Attie se regte naam?
7. Waarom het hy 'n vals naam gebruik?
8. Waaraan is hy skuldig bevind?
9. Wat was Baby se regte naam?
10. Hoe het die sersant die waarheid van Baby agtergekom?

'n Lystetaak word gebruik om die inhoud van die verhaal by die leerders te herroep.

Die verhaal word voorts deur middel van 'n PowerPoint-aanbieding behandel met pedagogiese take tussenin bygewerk.

### Titel

As pretaak speel die onderwyser een of twee Afrikaanse popliedjies waarin die woord "baby" herhaaldelik voorkom. Hulle bespreek die doel daarvan en die betekenis van die woord "baby". Die leerders hou 'n dinkskrum oor al die moontlike betekenis van die woord "baby".

Die pedagogiese taak wat in die taakfokus vir die verduideliking van die titel gebruik word, is die vergelykings van hoe Baby in sekere situasies optree en oor die redes daarvoor. Hier word vergelykings gebruik, soos die verskille en ooreenkomste tussen die karakters. Die titel dui aan dat "Baby" die belangrikste karakter is en dat die verhaal om hierdie

karakter wentel. Die naam “Baby” beskryf die karakter aan die een kant verkeerdelik as onskuldig, want sy is bang en ongelukkig, maar aan die ander kant is sy wêreldwys.

As posttaak gesels die leerders oor troetelname en die onderwyser speel weer die liedjies.

### Verteller

Om die rol van die ek-verteller te verduidelik, word gedeelde ervarings en die uitruil van opinies gebruik.

Die rede vir die gebruik van die ek-verteller is waarskynlik omdat 'n alomteenwoordige verteller alles sou weet, waar die ek-verteller dit uit sy/haar eie oogpunt vertel – subjektief en sonder om alles te weet. Dit beklemtoon die persoonlike ervaring wat die karakter beleef het.

### Karakterisering

Daar word gebruik gemaak van 'n verbindingstaak en 'n vergelykingstaak om karakterisering te verduidelik.

Karakterisering is veral belangrik by die twee karakters Attie en Baby. Attie is geheimsinnig en Baby raaiselagtig. Attie se optredes suggereer dat hy 'n skelm is. Hy lag na elke sin, hou Baby heeltyd vas en is traag om haar alleen toilet toe te laat gaan. Toetsie se ma sê self vir Toetsie: “Daai man se bek is te glad.”

Baby tree vreemd op. Sy is aan die een kant nog kind en wil saam met die ander meisies gaan speel. Sy verlang na haar ma en daaruit kan 'n mens aflei dat sy die geborgenheid van haar ouerhuis mis. Aan die ander kant tree sy wulps op as sy toilet toe gaan en trek sy baie gewaagd aan. Sy is nie in beheer van haar lewe nie, aangesien Attie haar aan dwelms bekend gestel het en so het sy aan dwelms verslaaf geraak. Dit is die pille, waarvan hy praat wanneer hy vir die ander karakters verduidelik van die “aanvalle” wat sy kry. Sy laat net een ding per ongeluk deurskemer met die uitspraak van “Mo”. Alhoewel Attie sê hulle kom van Oos-Londen af, kom sy van Pretoria.

## Dialoog

As pretaak gesels die leerders in groepe oor streektaal en idiomatiese taal. Die onderwyser speel voorbeelde van sulke taal.

In die taakfokus ontleed en bespreek die leerders twee-twee oor die karakters se dialoog. Die dialoog is baie karakteriserend, selfopenbarend en natuurlik. Ma (Tinkie) se taalgebruik is byvoorbeeld baie idiomaties, byvoorbeeld waar sy sê: “Dis ou taks van jou om mense wat in node is, by enige huis van jou smaak te laat bly.” Of die buurvrou se woorde wat ook idiomaties en humoristies is: “Heiden, Tinkie! Wat vir 'n sonde laat jy jou huis inkom!”.

Die dialoog help om die omgewing en omstandighede waarin die mense woon, te beskryf. Voorbeelde is waar Ma vir Toetsie vra om koppies te gaan leen, omdat “belangrike” mense uit die bo-dorp nie uit blikbekers kan koffie drink nie. Ook waar sy vra: “Nooi, gaan leen 'n koppie suiker hier langsaan” dien as bewys dat Ma nie wil hê dat Toetsie moet weet waarom alles gaan nie. Sy is beskermend teenoor haar dogter.

Hierdie dialoog leen sig tot 'n posttaak waar leerders hulle kinderervarings kan deel en selfs as byvoorbeeld 'n skriftelike taak, soos 'n dagboekinskrywing, gegrond op hulle ervarings as kinders.

Nadat die verhaal bespreek is, word as posttaak die leerders se begrip van die verhaal getoets. Die begripstoets is 'n voorbeeld van feitebepalings, want die leerders moet deur die vrae die suggestie in die verhaal ontsluit.

### Begripstoets (voorbeeldvrae):

1. Hoe weet die leser dat die gebeure in 'n armoedige omgewing plaasvind?
2. Wat is die bo-dorp?
3. Watter kulturele agtergrond is hier ter sprake? Motiveer jou antwoord.
4. Met watter standbeeld vergelyk die verteller vir Baby? Waarom is dit gepas en waarom is dit ironies?
5. Wat lei jy af van Attie (die “pa”) se noemnaam, “Sugar”, vir Baby?
6. Waarmee koop Attie vir Baby om dat sy van die toilet af moet terugkom?

7. As Antie Pop vir Baby 'n “sonde” noem, gebruik sy beeldspraak. Watter tipe beeldspraak?
8. Waarom was almal so ontsteld toe Baby die Vrydagoggend by die huis uitkom?
9. Waarvan beskuldig Tinkie vir Attie oor Baby?
10. Wat kan jy aflei van die feit dat die verteller (wat 'n kind is) wanneer sy agtergekom het dat Baby nie na wyn ruik nie?
11. By wie soek Baby veiligheid? Waarom dink jy doen sy dit?
12. Hoe het die sersant geweet Baby kom van Pretoria af?
13. Hoe het omstandighede/intrige bygedra tot die inhegtenisname van Attie?
14. Wat is die les wat ons uit die verhaal kan leer?

## **C Posttaak/post-lees**

In die posttaakfase word 'n kreatiewe taak, naamlik die skryf van 'n koerantberig en/of vriendskaplike brief, gedoen. Die vereistes vir 'n koerantberig en/of 'n vriendskaplike brief word eers goed verduidelik. Daar word gebruik gemaak van 'n werklike koerantberig oor die verdwyning van 'n kind. Daarna skryf die leerders 'n koerantberig oor die verdwyning van Claudine Grootboom. Andersins skryf die leerders 'n vriendskaplike brief van Claudine aan haar ma.

As 'n mondelinge skryftaak voer die leerders 'n onderhoud met Baby, met die nodige ondersteuning oor die vereistes van 'n dialoog met inleiding, formaat en waar moontlik newetekst. Dit is deel van die projekte en kreatiewe take. Die direkte en indirekte vorm word in hierdie opdrag verduidelik.

### Taalaktiwiteit

Die onderstaande taalaktiwiteit word as pretaak gegee waar die leerders individueel die antwoorde op 'n papier neerskryf en dit dan wys wanneer die onderwyser daarvoor vra.

### Gee die korrekte Afrikaanse woorde vir:

1. visitors
2. wên
3. daai

4. magician
5. show
6. tjint
7. bad luck

Die daaropvolgende taalvrae word gebruik as groepwerk waar die leerders in twee groepe ingedeel word en die vrae tussen hulle opgedeel word. Elke groep moet dan die antwoorde op hul vrae kry.

Sinsleer:

Skryf die ma se woorde in paragraaf 1 oor in die indirekte vorm: “Nooi” kom my ma se skril stem. “Gaan roep jou pa, ons het visitors!”

Ander opdragte is:

Pa sê: “Sersant! Wat vang jy nou aan? Wie is Claudine?”

Pa sê: “Sersant, jy kon mos die boeie buitekant aangesit het! Nou is my huis vir ewig en altyd bad luck!”

Woordeskat:

Gee antonieme en trappe van vergelyking vir die volgende:

1. hoog
2. vreemde
3. nuwe
4. goed
5. vroeg
6. groot
7. sterk

Haal die intensiewe vorme van die volgende woorde uit die leesstuk:

naak  
hard

Gee sinonieme vir die volgende:

1. skril
2. besoeker
3. kontrei
4. skraal
5. gewillig
6. voorkamer
7. skreëry
8. breed
9. kooi
10. opdaag

Gee die rede(s) vir die spelling van die volgende woorde:

1. die deelteken in “verleë”
2. die twee t's in “puttoilet”
3. die kappie in “mô”
4. die twee p's in “koppies”
5. die koppelteken in “fits-pille”
6. die koppelteken in “bo-arms”

Verklaar die volgende uitdrukkings:

1. “op hol gaan”
2. “op patrollie wees”
3. “ou taks van jou”
4. “onder my oë te laat uitgaan”
5. “my hart brand om met Baby maats te wees”
6. “daai man se bek is te glad”
7. “op die spoor gebring”
8. “Baby se oë staan wild in haar kop”

Daar word in die posttaak 'n vasvraspeletjie gespeel om te kyk wie het die meeste antwoorde korrek en sodoende word almal se antwoorde met mekaar gedeel.



### 4.2.3 Voorbeeld 3: “Mutsuku” deur Izak de Vries

#### A Pretaak

In die pretaakfase wat oor een periode plaasvind, word tyd afgestaan aan 'n gesprek oor troeteldiere en wat hulle vir 'n mens beteken; asook wat dit van 'n mens vereis word indien hy 'n troeteldier het. Dit maak deel uit van die mondelinge take of die leerders voer debat hieroor in die klaskamer.

Die leerders doen daarna 'n probleemoplossingstaak oor wat gebeur wanneer pensioenbetalings gestaak word. As agtergrondinligting word berigte aan die leerders gegee oor 'n spesifieke gebeurtenis in Limpopo in 1997 toe pensioenbetalings gestaak is as gevolg van die onbevoegdheid van die plaaslike regering. Leerders maak gevolgtrekkings oor die gevolge van so 'n gebeurtenis en deel dit met hulle klasmaats.

Die verhaal word daarna in die taakfase gelees en die onderwyser verduidelik sekere woorde sodat woordeskat aangevul word en die verhaal verstaan kan word of die leerders doen 'n woordeboekoefening. Die volgende woorde is voorbeelde: “dumpie”, “kaia”, “buitepasiënte”, “skim”, “protes”, “ritueel”, “wik en weeg”, “etter” en “rigor mortis”.

Verdere meningsuitruilingstake in verband met die gebeure en die slot van die verhaal word in die taakfase gedoen sodat leerders hulle daarmee kan vereenselwig.

In die geval van hierdie verhaal pas 'n luisteroefening in die posttaakfase om die leerders met die inhoud vertrouwd te maak, voordat na die hooftaak oorgegaan word.

#### B Hoofaak/tydens lees

##### Die titel

Die titelnaam “Mutsuku” word eerstens bespreek en wat daaruit afgelei kan word deur gebruik te maak van 'n dinkskrum en feitebepalings uit die verhaal uit. Mutsuku is Ndou se hond se naam en die titel bewys dat die hond die belangrikste “karakter” in Ndou se lewe was.

### Die milieu van die verhaal

Daar word vir die leerders gevra of hulle hul kan vereenselwig met die omstandighede. Die doel is om deur middel van 'n verbindingstaak te kyk of en waar hulle met Ndou kan identifiseer. Indien wel, kan hulle hulle ervarings met die klas deel.

### Karakterisering

Die volgende vrae word aan die leerders gevra: Wie is die hoofkarakter en die tweede belangrikste karakter? Die leerders werk twee-twee saam om die vraag te beantwoord. Daarna vind 'n kort bespreking van die verhaal plaas oor die karakterisering van Ndou: hoe hy aan die leser bekendgestel word en die konflik in die verhaal.

### Intrige

Daar word gebruik gemaak van sortering- en ordeningstake deurdat die leerders bepaalde vrae twee-twee moet beantwoord. Voorbeelde van die vrae is:

1. Watter rol speel die feit dat die pensioene nie uitbetaal is nie?
2. Watter gebeure het plaasgevind nadat Ndou meel gekry het?
3. Watter gevolge het die inbraak by Ndou se kaia gehad?

### Konflik

Die leerders moet ook kyk na watter tipe konflik die meeste in die verhaal voorkom en wat dit van die hoofkarakter sê.

### Die einde

Die leerders moet gesels oor wat met Ndou gebeur het.

Die voorafgaande take wat deel is van die hooftaak, is voorbeelde van rangskikking- en sorteringstake sodat die leerders die opeenvolging van gebeure aan die einde van die verhaal kan begryp. Hierdie fase geskied oor twee periodes.

## C Posttaak/postlees

In hierdie fase word hoofsaaklik op grammatika gefokus.

### Spelreëls:

Die leerders moet die spelreëls aflei van die volgende woorde as hersieningsoefening:

1. avokado's
2. taxi's
3. spieël
4. sinkkaia (dubbel-k)
5. môre
6. hoë
7. geëet
8. krukke
9. maer/maar
10. hooflettergebruik in maande en name

### Homonieme:

Daar word gebruik gemaak van 'n taalspeletjie om homonieme te toets. Die klas verdeel in twee groepe en hou 'n vasvrakompetisie om te kyk wie die meeste homonieme korrek het.

1. lysie
2. meer
3. pap
4. goed
5. tou
6. blaaie
7. hoop
8. brand

Met die baie dialoog in die kortverhaal, oefen ek direkte en indirekte redes van maklike tot moeiliker voorbeelde:

1. “Jy is baie maerder,” sê die jong doktertjie by die kliniek vir hom. “Drink jy jou pille?”

Die jong doktertjie by die kliniek sê dat hy baie maerder is en vra hom of hy sy pille drink.

2. “Môre sal ek weer 'n bietjie versigtiger wees met my deel,” sê hy vir Mutsuku. “Maar dié sak sal darem 'n rukkiewe kan hou vir jou. Dalk skenk hulle weer.”

Hy sê vir Mutsuku dat hy die volgende dag 'n bietjie versigtiger sal wees met sy deel, maar dat daardie sak 'n rukkiewe vir hom sal hou en dat hulle dalk weer sal skenk.

Eintlik is daar veel meer voorbeelde van taalgebaseerde take in elke kortverhaal. Voorsetsels en woordsoorte kom oral voor, so ook leestekens, antonieme en sinonieme.

In die geval van hierdie verhaal word as posttaak 'n opsomming gegee. Ek verduidelik eerstens aan die leerders watter gegewens die belangrikste is en hoe hulle hierdie belangrike feite moet vind om 'n opsomming te kan doen. Hierdie taak WORD deur die onderwyser geassesseer om leerders te wys watter feite en gebeure die belangrikste is. Die opsomming dien ook as oefening of bewys van die korrekte gebruik van Afrikaans. Dus vorm die posttaak 'n voorbeeld van projekte en kreatiewe take.

'n Ander posttaak is waar die leerders 'n opstel skryf waarin hulle meneer Ndou se onvoorwaardelike liefde vir sy hond as sy beste en enigste vriend beskryf.

Leerders spreek ook hulle oordeel oor die verhaal uit en motiveer dit deur die gebruik van 'n meningsgapingstaak. Dit vind skriftelik plaas in 'n resensie oor die verhaal.

Met 'n lesing tydens 'n slypskool van die ATKV te Nelspruit op 1 Augustus 2015 het Olga Channing, outeur van 23 opvoedkundige publikasies, gepraat oor geïntegreerde taal oefeninge tydens letterkunde-onderrig. Dit bevestig die idee dat taal gedurende die lees van poësie, prosa en drama ingeprent word as die onderwyser die leerders herhaaldelik op sekere taalaspekte wys. Sy het gesê dat indien 'n mens 'n teks lees en daar kom spesifieke voorbeelde van spelling voor, jy dit aan die leerders moet uitwys, sodat dit leer deur herhaling word. Later sien die leerders self die voorbeelde raak, sonder dat dit formeel geleer word.

### 4.3 Slotsom

Om mee af te sluit, hierdie voorbeeldlesse is prakties al in Hoërskool Kriel toegepas. Die doel was om te sien of dit prakties uitvoerbaar is en tweedens om te sien of dit tot die suksesvolle aanleer en verwerwing van Afrikaans bydra. Uit informele gesprekke en terugvoering van die leerders en die onderwysers, wat hierdie voorbeeldlesse gedoen het, wil dit voorkom of hulle dit meer geniet het en of hulle die geïntegreerde benadering verkies.

Dit is ook duidelik dat letterkunde 'n groot rol speel in die taakgebaseerde aanleer en verwerwing van 'n addisionele taal. Kortverhale is in dié tesis gebruik, maar ander genres kan ook gebruik word. Soos die KABV (2012) dit stel, moet daar na die moeilikheidsgraad van die kortverhale gekyk word, sodat al die leerders die vaardigheidsvlak wat hulle vir Afrikaans as Addisionele Taal benodig, bereik.

## Hoofstuk 5: Slot

### 5.1 Inleiding

Met hierdie navorsing het ek probeer om met die hulp van die taakgebaseerde benadering te kyk na die onderrig van letterkunde op hoëskoolvlak. My doel is om 'n bydrae te lewer tot die gesprek rondom die onderrig van Afrikaans en veral die onderrig van letterkunde.

In die studie is daar gekyk na taakgebaseerde onderrig saam met die gebruik van letterkunde. Daar is hoofsaaklik gefokus op die aanleer van Afrikaans as Addisionele Taal in Graad 12, maar dit kan in Graad 10 en Graad 11 ook gebruik word. Die toename in Afrikaans addisionele taalleerders is bespreek asook die (soms) gebrekkige onderrig in Afrikaans of in baie gevalle waar Afrikaans nie voor Graad 8 as vak aangebied word nie. Van die leerders het dus reeds 'n agterstand as hulle hoërskool toe gaan. In sommige skole word Afrikaans as Addisionele Taal onderrig deur onderwysers wie se moedertaal nie Afrikaans is nie.

Die studie het voorts verwys na die feit dat baie Afrikaans addisionele taalleerders negatief staan teenoor die taal en soms bykans geen nut vir die toekoms daarin sien om die taal aan te leer nie. Die vereistes van 30% as slaagsyfer dra ook tot hierdie apatiese houding teenoor die taal by.

In die tesis is daarna verwys dat in die voormalige model C-skole dit tans vereis word dat leerders Afrikaans Eerste Addisionele Taal moet volg. In die opname wat ek in Hoërskool Kriel gedoen het, het die meerderheid van die matriekleerders geskryf dat stelwerk vir hulle die moeilikste deel van die taal is. Dit is kommerwekkend, aangesien Vraestel 3 die meeste punte tel, naamlik 100 van die 250 in die eksamen. Daarom is ek van mening dat letterkunde en die hergebruik daarvan, leerders kan help met hulle skryfwerk, met gesegdes, woordeskat, taalstrukture en sinsvorming.

Tydens my ondersoek en uit eie ondervinding is bevind dat die korrekte temas, karakters en ruimtes tot die leerders spreek en dat dit bydra tot persoonlike ontwikkeling, die uitbreiding van kennis en die kennismaking met werklikewêreldse situasies. Die onderwyser speel 'n definitiewe rol in die verduideliking van die situasies en temas van die

verhale. Verder is die verduideliking van elke taaktipe en voorbeelde daarvan uiters belangrik. Laastens is die korrekte assessering nodig sodat die leerders kan vorder in die verwerwing van Afrikaans as Addisionele Taal.

## **5.2 Gevolgtrekking**

Indien daar aan alle aspekte van niemoedertaalsprekers aandag gegee word, sal die leerders se samewerking gekry word terwyl die kortverhale gelees en take daarvoor gedoen word. Leerders sal meer positief teenoor die taal deur middel van die kortverhale raak, aangesien daar universele temas is en baie van die verhale by hulle beleweniswêreld inpas. Hierdie positiwiteit help met die aanleer en gebruik van die teikentaal onder die nodige leiding van die onderwyser deur die gebruik van spesifieke take en gepaste assessering.

## **5.3 Slotopmerking en bydrae van studie**

Die volgende aanbevelings in verband met die benutting van literêre tekste in die onderrig van Afrikaans as Addisionele Taal word gemaak:

- Die verhale moet by die leerders aanklank vind om hulle positief te hou.
- Indien die verhaal buite die leerders se beleweniswêreld val, moet hulle daarvoor ingelig word en dan behoort hulle horisonne te verbreed.
- Die verskille in temas moet verduidelik word.
- Die take moet aan al die vereistes van taaktipes voldoen.
- Daar moet 'n verband wees tussen kommunikatiewe en pedagogiese take.
- Daar moet genoeg oefening in stelwerk wees, sodat dit vir die leerders makliker is om in die eksamen die voldoende vereistes te bereik.

Ek het met my studie gepoog om te help met die onderrig van Afrikaans Eerste Addisionele Taal in die hoërskool, met voorbeelde wat aan die hand van Willis (1996) se taaksiklus van die pretaak, hooftaak en posttaak, verskaf is. My aanbeveling is dat letterkunde gebruik word om sodoende te voldoen aan al die vereistes wat aan Afrikaans Eerste Addisionele Taal gestel word, aangesien dit die outentieke voorbeeld van die taal is, met taalvariasies wat ook binne die tekste voorkom. Letterkunde bied die geleentheid om aan al die fasette van die sillabus te voldoen.

## Bronnelys:

Adam, B. 2006. *Senior niemoedertaalleerders se ingesteldheid teenoor die voorgeskrewe gedigte en onderrigmetodes vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal in die hoërskool*. Ongepubliseerde MA-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Adendorff, EM. 2012. *Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch. Universiteit van Stellenbosch.

Adendorff, E.M. 2014. Die gebruik van letterkunde binne die taalverwerwingsklaskamer. *Tydskrif vir Nederlands & Afrikaans* 21 (1): 124-144.

Afrikaanse woordelys en spelreëls. 2009. Kaapstad: Pharos.

Amer, A. 2003. Teaching EFL/ESL literature. *The Teaching Matrix* 3(2): 63-74.

Bartning, I. 1997. Portrait of the so-called 'advanced' learner and variety, especially in French L2. *EUROSLA '7 Proceedings*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. 15-25.

Bagherkazemi, M. en Alemi, M. 2010. Literature and the EFL/ESL classroom: consensus and controversy. *Linguistic and Literary Broad Research and Innovation* 1(1): 1-12.

Bradley, K. en Bradley, J. 2004. Scaffolding academic learning for second language learners. *The Internet TESL Journal*, vol. X, No. 5. Beskikbaar: <http://iteslj.org>.

Brumfit, C.J. en Carter, RA. 1986. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Bruwer, P. 2013. Departement erken Afrikaans as Afrikataal. *MaroelaMedia*. [www.maroelamedia.co.za](http://www.maroelamedia.co.za) – afgelaai op 3 Julie 2013.

Butler, I. 2002. Language through literature and literature through language: An action research report on the English 100 course at the University of North West. *Literator* 23(2): 33-50.



- Bygate, M., Skehan, P. en Swain, M. (reds.). 2001. *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Londen: Longman.
- Carter, R. en Long, M.N. 1991. *Teaching literature*. Harlow: Longman.
- Carstens, W.A.M. 2010. *Norme vir Afrikaans*. Pretoria: Van Schaik.
- Channing, O. 2015. Ongepubliseerde lesing tydens die ATKV-slypskool te Nelspruit. 1 Aug. 2015.
- .
- Collie, J. en Slater, S. 1991. *Literature in the language classroom*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Cook, G. 1994. *Discourse and literature: The interplay of form and mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Dela Cruz-Yeh, A. 2005. Understanding culture through poetry: a task-based project using multimedia and online video. *JALT* 1(2): 87-95.
- Departement van Basiese Onderwys. 2012. *Nasionale Kurrikulum- en Assesserings-beleidsverklaring. (KABV)*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Basiese Onderwys. 2012. *National protocol for assessment Grades R-12*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Basiese Onderwys. 2010. *The status of the language of learning and teaching (LOLT) in South African public schools*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Du Plooy, A., Hugo, R., Struwig, M. en Stanley, A. 2013. *Via Afrika: Afrikaans Eerste Addisionele Taal Graad 12 Leerderboek*. Kaapstad: Via Afrika.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford. Oxford University Press.

- Ellis, R. 2009. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal for Applied Linguistics* 19(3): 221-246.
- Erkaya, O.R. 2005. Benefits of using short stories in the EFL Context. *Asian EFL Journal* 8: 2-15.
- Floris, F.D. 2004. The power of literature in EFL Classrooms. *Kata* 6(1): 1-12.
- Gass, S. en Selinker, L. 2008. *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- González-Lloret, M. 2007. Implementing task-based language teaching on the web. In: Van den Branden, K., Van Gorp, K. en Verhelst, M. (reds.). *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 265-284.
- Greef, L., Hugo, R., Manyane, M. Stanley, A. Struwig, M. en Van den Berg, A. 2013. *Via Afrika: Afrikaans Eerste Addisionele Taal Graad 10 Leerderboek*. Kaapstad: Via Afrika.
- Khatib, M. Derakhshan, A. en Rezaei, S. 2011. Why & why not literature: A task-based approach to teaching literature. *Internal Journal of English Liguistics* 1(1): 213-218.
- Khatib, M, Rezaei, S en Derakhshan, A. 2011. Literature in EFL/ESL classroom. *International Journal of English Linguistics* 1(2): 201-208.
- Klapper, J. 2003. Take communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal* 27: 33-42.
- Kruger, E. 2001. Die insluiting van 'n (multi-)kulturele komponent in die kurrikulum vir Afrikaans as addisionele taal. *Literator* 22(3): 75-91.
- Kruger, E. 2006. *Die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans*. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Kruger, E. 2007. Die ontwikkeling van 'n rekenaarondersteunde taalonderrigprogram op

grond van Afrikaanse folkore. *Per Linguam* 23(1):16-29.

Kruger, E. en Poser, M. 2007. Taakgerigte aktiwiteite om die kommunikasievaardighede van addisionele-leerders in Afrikaans te bevorder. *Journal for Language Teaching* 41(1): 1-13.

Lao, C. en Krashen, S. 2000. The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading. *System* 28: 261-270.

Larsen-Freeman, D. en Anderson, M. 2011. *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lawrence, D., Le Cordeur, M., Van Oort, R., Van der Vyfer, C., Lombard, E. en Van der Merwe, L. 2014. *Afrikaansmedium deur 'n nuwe bril*. Oxford: Oxford University Press.

Lazar, G. 1993. *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W. 2004. The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal* 58(4): 319-326.

Maley, A. 1989. Down from the pedestal: literature as a resource. In: Brumfit, C. en Carter, R. (reds.). *Literature and the learner: Methodological approaches*. Londen: McMillan: 10-23.

McKay, S. 1982. Literature in the ESL classroom. *Tesol Quarterly* 16(4): 529-536.

Mourao, S. 2009. Using stories in the primary classroom in the British Council. *BritLit. Using literature in EFL classrooms*. Londen: The British Council: 17-26.

Müller, D. 2003. *Skryf Afrikaans van A tot Z*. Kaapstad: Pharos.

Murray, S. 2012. The challenges of designing a common, standards-based curriculum for all South African languages. *Per Linguam* 28(2): 84-94.

Negrette, Y. Using literature in the EFL classroom. *Plurilingua* 3: 1-5. Beskikbaar op: <http://idiomas.tij.uabc.mx/plurilingua>. (10 Desember 2012 geraadpleeg).

Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Londen: Cambridge University Press.

Ohms, D. en Moreta, G. Helping second language learners succeed. PowerPoint-aanbieding tydens 'n werkwinkel. Beskikbaar op: <http://www.osceola.k12.fl.us>. (14 Augustus 2015 geraadpleeg).

Pardede, P. 2011. Using short stories to teach language skills. *Journal of English Teaching*, 1 (1): 14-27.

Samuda, V. en Bygate, M. 2008. *Tasks in second language learning*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Savvidou, C. 2004. An integrated approach to the teaching of literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal* 10(12).

Scholtz, P.W. en Venter, M.E. 2013. *Viva Afrikaans Huistaal Graad 9 Leerderboek*. Florida: Vivlia.

Shaitan, A. 2006. The deployment of tasks and stylistic approach in teaching poetry to Japanese adult learners. *Teachers helping teachers*. Beskikbaar: <http://www.tht-japan.org>. (19 Junie 2013 geraadpleeg).

Smuts, J.P. en Smuts, R. in samewerking met Stevens, H., Visagie, J., Lamprecht, R. en Noor-Mohamed, R. 2008. *Storiejoernaal: Nuwe benadering tot prosa*. Kaapstad: Best Books, NB-Uitgewers.

Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Stander, M. 2001. Taaloordrag in die onderrig van Afrikaans as tweede taal. *Literator* 22 (3): 107-122

Statistiek Suid-Afrika. 2012. Sensus 2011. Beskikbaar op <http://www.statsa.gov.za>. (23 Junie 2012 geraadpleeg).

Swanepoel, M. 2012. Nostalgie: Om Afrikaans in Afrikaans aan te bied. *Klasgids* Oktober: 44-49.

Van, T. 2009. The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum* 47(3): 2-9. Beskikbaar op: <http://americanenglish.state.gov>. (10 Desember 2012 geraadpleeg).

Van den Branden, K. (red.). 2006. *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van der Walt, C., Evans, R. en Kilfoil, W.R. 2009. *Learn 2 teach. English language teaching in a multilingual context*. Pretoria: Van Schaik.

Viviers, D. 1997. Taakgerigte Taalonderwys. *Karring* (13): 7-13.

Vorster, M.A. 2006. *Probleme wat ondervind word by die onderrig van Afrikaans as tweede taal by 'n LSEN-skool in Johannesburg. 'n Gevallestudie van Hope-skool*. Ongepubliseerde MA-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Vosloo, R. 2015. *Verskuns vir Graad 12*. Ongepubliseerde lesing tydens die Afrikaanse Lenteseminaar op 18 September 2015. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Wessels, M. 2009. *Practical guide to facilitating language learning*. Suid-Afrika: Oxford University Press.

Williams, M. 2013. What's the best way to teach languages? *The Gaurdian*. 14 Mei.

Willis, J, 1996. *A framework for task-based language teaching*. Oxford: Longman.

Willis, J. 2009. *Designing, refining and using communicative tasks*. Ongepubliseerde referaat gelewer by IATEFL in Cardiff. Beskikbaar: [www.willis-elt.co.uk](http://www.willis-elt.co.uk). (21 Mei 2009 geraadpleeg).

Willis, J. en Paterson, A. 2008. English through music: Effective CLIL lessons for young learners. PowerPoint-aanbieding. Beschikbaar: [www.willis-elt.co.uk](http://www.willis-elt.co.uk). (21 Mei 2009 geraadpleeg).

Willis, D. en Willis, J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wright, A. 2003. Introduction. In Paran, A. en Watts, E. (reds.). *Storytelling in ELT*. Whitstable: IATEFL.

Yavuz, A. 2010. Enhancing creativity in the communication language classroom through poetry as literary genre. *Dil Dergisi* 149 (Julie-September): 64-79. Beschikbaar: <http://dergiler.ankara.edu.tr>. (9 September 2014 geraadpleeg).

**Addendum A: “Agter ’n baard” – Hennie Aucamp**

Toe die troepetrein die stasie binnekom, is Marina een van die baie meisies en vroue wat hul mans met vreugde inwag, maar die kameras soek haar uit omdat sy - 'n paar maande swanger, en met 'n netjiese seuntjie aan haar hand - groter simboolwaarde het as die ander. En natuurlik is sy nog mooi ook. Die seuntjie bevestig haar skoonheid, want hy het haar witblonde hare, 'n welige dos tot oor die ore, maar versorg, en hy het dieselfde intense oë, alikruikblou, of amper.

Dis sy paar oë, nie hare nie, wat die man agter die baard herken: “Pappa! Pappa!” Deon steek sy bruin hande onder die warm okseltjies in en hou sy seun soos 'n trofee in die lug. Dan bring hy die kind se gesig met heftigheid tot teen syne, en soen dit wild op die voorkop, wange en neus. “Eina,” kla die kind, “eina, jou baard maak seer.”

Marina kyk toe, maar sonder die teerheid wat die oomblik voorskryf.

“Ek herken jou skaars,” verwyf sy hom.

“Ag,” sê hy, “in die bos, weet jy ...”

“Natuurlik,” gee sy gretig toe, en reik op na hom - haar buik warm teen sy uniform.

Hy kyk weer na die seuntjie; streel jaloers oor die blonde hare wat byna elektris gloei in 'n streep sonlig. “Die eerste ding wat ek gaan doen,” sê hy met die nadruklikheid van een wat teenstand verwag, “is om my hare te laat uitgroei.”

“Ja, ja,” sê Marina, “en jou baard af te skeer.”

“Ja, ons sal sien,” antwoord hy vaag.

“Nee, maar jy móét,” sê sy 'n iets te ernstig, “dis asof jy ons van agter 'n bos beloer.” Sy probeer die kind se medewerking kry: “Né, Bennie?” Maar Bennie sê niks nie.

“Ek het gewerk aan die baard,” probeer Deon skerts, “daar sit opoffering agter die groeisel.”

“Nou het jy dit gesê,” reageer Marina vinnig. “Dis 'n slordige baard, skat, so boskasierig.”

“Ek weet; en ek weet ook van die brak kolle waar niks wil vat nie, al het ek al die boerate geprobeer.” Hy lag verleë: “juis daarom is ek lief daarvoor: oor dit so stief is.”

Hulle beweeg saam met talle mense na die uitgang, maar stadig, want die hele stad is daar om die manne van die grens af te verwelkom. Die luidsprekers hou vol, oor en oor: “Ons vir jou, Suid-Afrika.”

Marina besef dat hulle nog net oor sy baard gepraat het.

“En verder gesond?” vra sy.

“Dit leef, dit leef,” sê hy neutraal, en dan met groot hartstog: “Ek is by jóú, Marina. En by Bennie.” Hy steek sy hand uit na die seuntjie, maar Bennie deins terug; klou wantrouig aan sy ma se rok.

“Nee, Bennaman,” betig Marina hom, “jy smeer my rok vuil, jong.”

“Hoe gaan dit met die nuwe een?” Deon fluister by haar oor, somer uit lus om haar hare te ruik en sy asem oor haar nek te blaas sodat sy - gepla, maar tog geprikkel - kan beswaar maak: “Ag nee, man, daar's 'n tyd vir alles.”

Dié keer sê sy niks nie; verduur die ritueel, maar vryf daarna oor haar nek. “O,” sê sy na 'n rukkie, “omtrent die aanstaande: nie so goed soos destyds met Bennie nie. Sal

wel spanning wees.”

By die motor vra sy: “Wil jy bestuur?”

Deon wens hy kan terugsit teen die kussing, sy seun op sy skoot. Maar juis die seun wil dit anders hê; sy hele houding en oë eis om bewyse van gesag. Deon hou sy hand uit vir die sleutel.

“Dit gaan 'n vreeslike deurmekaar ete wees,” giggel Marina. “Ek het al jou gunsteling probeer maak.”

“Boontjebredie?” pleit Deon.

Marina lag geheimsinnig.

“En slaphakskeentjies?”

“Slaphakskeentjies, slaphakskeentjies,” skree die kind, en toe hy nie genoeg aandag kry nie, nog nadrukliker: “Slap-hak-skeentjies!”

“Van één ding is ek darem seker,” glimlag Deon, en hy knipoog vir Bennie. Bennie druk met sy vinger teen sy pa se neus.

“Moenie vir Pappa hinder wanneer hy bestuur nie,” vermaan Marina, maar Deon sê met 'n halwe bewing in sy stem: “Laat hom vat, Marina, en jy ook. As jy weet hoe ek hierna uitgesien het: dat julle aan my vat - en ek aan julle.”

Tuis onttrek Deon hom aan Marina en Bennie. “Ek sal niks waardeer voor ek my nie gereinig het nie, soos die Bybel sê. Marina hoor hoe hy hom insluit in die badkamer, maar voel nie geaffronteerd nie: Deon se badkameruur is altyd sy eie. In elk geval het sy dinge om na om te sien: die ete; vars blomme vir die tafel; Bennie se ete.

Iets bly haar kwel: die baard. Dis asof sy nie heeltemal tot Deon kan deurdring nie. Nuanses van kwetsbaarheid en teerheid bly verskole agter sy baard; deel van sy nuwe ervarings ook.

En sy het 'n reg op sy belewenisse, want hoe anders kan sy hom troos?

Sy briewe was so weinigseggend. Daar was die “liewes”, van aanhef tot slot, of die onverwagte poësie van: “Jou lyf is my sekuriteit”; maar van oorlog het hy niks gerep nie. Instruksies, neem sy aan: “Moenie paniek saai nie.” 'n Paar van sy onskuldige briewe is selfs gesensureer.

Bennie begin vaak word; knies oor sy bord kos: “Wanneer kom Pappa?”

Sy is self haastig, want sy hoop dat die “reiniging” volkome gaan wees: 'n Deon sonder baard. Nooit, vandat sy hom ken, het hy ooit 'n baard of snor probeer kweek nie. Hy is nie die tipe nie; kwetsbaar, gevoelig, maar óóp - dis sy styl.

Die baard kleef nog aan hom toe hy uit die badkamer kom; doen afbreuk aan die vars reuk wat hy saambring.

Marina pruil: “Ek dog ek gaan jou van aangesig tot aangesig sien.”

“Hou nou op, Marina,” sê hy skerp. “Jy klink asof ek jou op die een of ander manier wil bedrieg.” As vroulike strategie dan nie help nie, moet sy nugter te werk gaan: “Skat, dis net of jy 'n masker dra. Ek wil elke roering in jou gesig sien, elke spiertrekkie.”

Hy vat afgetrokke aan die kind; stap buitentoe. Deur die venster sien sy hom oor 'n roosstruik buig. “Wat dink hy op hierdie oomblik?” vra sy haarself ergerlik af. “Hy het 'n onbillike voordeel bo my: ek lyk my swakheid; hy nie.”

Sy neem Bennie badkamer toe, help hom om homself te was. Toe hy klaar is, gaan soek sy na Deon, maar hy sit al klaar by die kind se bed en wag.



Bennie spook teen die vaak. “'n Storie,” soebat hy, “van bosape en ter ... ter...”

Deon help hom nie. “Terroriste,” sê Marina van die deur af. “Maar nie vanaand nie; jy sal nagmerries kry.”

Sy steek die kerse op die feestafel aan. Deon se stem klink baie ver. 'n Keer of wat lag Bennie alleen; dan lag hulle saam. Toe sy wyn uit die koelkas haal, sien sy 'n bottel brandewyn en 'n glas op die kombuistafel, en frons, want daar is drie, vier stywe doppe geskink uit 'n bottel wat so pas oopgemaak is.

Sy ruk van die skrik toe Deon agter haar praat: “Moenie bang wees nie, skat, daar is geen gevaar nie. Maar vanaand moes ek.”

“Natuurlik,” sê sy, “natuurlik,” en leun terug. Twee sterk arms ontvang en omsluit haar, 'n baard kriel teen haar nek, 'n brandewynasem kom oor haar skouer.

“Slaap hy?” vra Marina. “Die dag was te vol vir hom.”

“Vir my ook,” sê Deon. “Net na ete moet ons bed toe.”

Marina voel bedreig en bedruk. Deon het reg op haar, selfs nou, met haar groot lyf; hy was weg en het swaar gekry en was alleen; sekerlik mag hy troos vra. Maar dis Deon met sy oop gesig wat sy by haar wil hê, en nie 'n bebaarde man wat na drank ruik nie.

“Die struik het mooi aangekom,” sê Deon aan tafel, en skink vir hulle wyn.

“'n Wonder,” sê sy, “veral as jy aan die wind dink. Die suidoos het vier sonneblomme nek omgedraai, net so.”

Deon kyk verskrik op, maar sy uitdrukking verdwyn gou in sy baard.

“Nog bredie?”

Deon skud sy kop. “'n Mens verleer om te eet. Later eet jy of jy luister; heeldyd luister.” Hy vat aan haar hand. “Maar jou kos is wonderlik.” Hy beur oor die blomme, soen haar skrams.

“Ek moet gaan opwas,” sê Marina.

“Ek sal help,” bied Deon aan.

“Nie vanaand nie,” sê sy. “Lees die koerant, of kyk televisie; ek is netnou by jou.”

Deon tel 'n koerant op; kyk na die foto van 'n vermiste grenssoldaat en sê: “Ag-my-Here.”

Toe Marina uiteindelik uit die badkamer kom, 'n dun nagrok oor haar vermoeide liggaam, lê Deon met sy hande agter sy kop. Sy sien die hare in sy oksels, ruik sy vars sweet. En dan kyk sy weer na sy woeste baard.

“Jy het mos niks om weg te steek nie, skat: geen swak ken of 'n litteken of wat nie,” praat sy van die spieëltafel af, waar sy room aan haar gesig smeer.

“Hou op! Hou op!” skree hy, en gooi die komberse van hom af.

Sy vrees dat hy haar te lyf wil gaan; beroep haar op die kind: “Deon, Bennie sal wakker word en skrik.”

Deon draai op sy sy; lê na die muur en kyk. Eers nadat die lig afgeskakel is, soek hy toenadering.

Sy hand op haar maag word 'n warm kol wat haar irriteer, maar sy durf hom nie beledig nie. Toe hy nader aan haar kom, al dringender raak, ruik sy weer die brandewyn, maar nog verset sy haar nie. Eers toe hy die bandjie van haar nagrok oor haar skouer rem, sy gesig teen haar arm skuur, praat sy: “Nie vanaand nie, Deon; net nie vanaand

nie.” Sy soek na sy hand; druk dit. Na 'n rukkie trek hy sy hand weg, draai terug na die muur.

Ten spyte van haar hartseer raak sy gou aan die slaap; slaap so vas dat sy hom nie hoor opstaan en beweeg nie.

Dis sy k  k wat haar wek. Hy staan in die straatlig wat deur die venster val; staan wit en nakend - en sonder baard.

“Deon!” Sy druk 'n hand teen haar mond, soek met die ander na die bedlamp.

Hy kom kniel by haar; lyk soos 'n nar, met die bleek stroke waar daar baard was. Plek-plek het hy hom raakgeskeer.

“Staan op, Deon; staan op, my man.”

“Kyk na my,” beveel hy.

Sy kyk na die ervarings waarvan sy briewe niks gesê het nie; sidder, en maak haar oë toe.

“Kom lê nou, Deon, asseblief. Jy is baie moeg.”

Hy gaan lê langs haar, maar raak nie aan haar nie. En begin vertel.

“Moenie,” smee sy, “ek wil nie hoor nie.”

In 'n stadium lê sy haar hand oor sy mond. Hy stoot dit ru weg; praat voort.

Dis asof die bed van bloed deurtrokke raak - taai en lou, met 'n souterige reuk. Ander reuke kom by: uitskeidings, braaksels, verrottende vlees. Sy probeer orient kom; hy druk haar terug.

“Oppas, die kind,” pleit sy.

Maar dis hy wat uiteindelik begin huil, verlore en gebroke.

Toe Deon lankal rukkerig teen haar slaap, lê sy nog wakker, en weet nie dat sy haar een hand oop- en toemaak nie, oop en toe.

**Addendum B: “Baby” – E.K.M. Dido**

“Nooi!” kom Ma se skril stem uit die enigste deur van ons tweevertrek-platdakhuisie. “Gaan roep jou pa, ons het visitors!”

Ek hou traag op met speel, maar skiet tog vir oulaas die bal deur die ysterhoepel wat ek en Toetsie met Pa se hulp hoog aan 'n tak van die peperboom op die werf gehang het sodat ons netbal kan speel, en ek wonder vir wie Ma gedurig sou rondstuur as dit nie vir my was nie. Ek wonder ook hoekom Ma so op hol gaan oor ou sersant De Wit, want dit is maar net sy geel wên wat bokant die huis by die hek staan. Vir my is hy nie 'n besoeker nie, want hy bly hier in Nqamakwe. Hy bly in die bodorp, waar al die wit mense en 'n paar van ons mense wat ryk is, bly - in daai groot groen huis met die rooi dak reg oorkant die klipkerk. Van al die mense wat in die bodorp bly, is hy die een wat so af en toe by ons woonbuurt kom inloer.

“Toetsie, hardloop huis toe,” skree Ma vir my maat, “en loop leen vir my van jou ma se goeie koppies, ek kan nie die visitors uit my blikbakers laat drink nie. En maak gou!” Nou's ek behoorlik nuuskierig en ek draf al met die voetpaadjie dorp toe waar Pa by een van die twee algemene handelaars as arbeider werk.

Terug by die huis kan ek nie wag om Ma te gaan help met die koffiegoed nie. Van pure nuuskierigheid bly ek sommer in die huis en gee koppies aan sodat ek die besoekers kan bekijk. Sersant en 'n skraal, bebaarde, vreemde man sit by die tafel. Die man se een arm is om die skouers van 'n meisie wat seker bietjie ouer as ek is. Miskien so vyftien, sestien. My oë bly op die meisie. Ek het al baie vreemdelinge uit die stad gesien, maar tussen oud en jonk het ek nog nooit iemand soos sy gesien nie. Die krullerige, swart skouerlengte-hare staan so bos om haar kop dat dit amper haar hele gesiggie versteek. Die blou grimering en bloedrooi lippe pas nie by die bruin velkleur nie. So ook nie die lang rooi naels nie. Die liggeel skouerlose rok is so kort dat dit hoog teen haar bene opgetrek is. Dit lyk asof sy aan die lengte gewoond is, want sy trek dit nie af nie. Maar elke keer dwing haar ligbruin oë my weer terug na haar gesig toe. Haar oë lyk net so smekend en terselfdertyd hulpeloos as die van die Maria-standbeeld in ons kerk.

Toe Pa by die huis kom, stel Sersant hom aan oom Attie en sy dogter Baby voor. Sersant vertel dat hy op patrollie was en op die pa en dogter by hul onklaar kar afgekom het. “Doempie:” sê Sersant en kyk verleë na Pa, “siende dat die kind omtrent jou Nooi se ouderdom is, dag ek toe ek bring hulle hierheen sodat sy darem 'n maat vir die dag of twee sal hê. Terwyl haar pa netnou hul bagasie van die kar na die wên toe oorgelaai het, het Baby juis vir my gesê hoe baie sy na haar ma verlang. As niemand hulle hier in die buurt kon opsit nie, sou ek verplig wees om hulle in die polisie-selle te laat oorbly, want niemand in die bodorp het plek nie. Ek ook nie. Maar gelukkig tog het julle ouma Stienie gesê hulle kan in haar voorkamer slaap.”

Oom Attie spring orent en ruk vir Baby saam op, en hy hou sy regterhand na Pa uit. “Ek is 'n magician, van beroep, neef. Miskien kan ons 'n show hier opsit voor ek en my dogter Oos-Londen toe gaan. Ons huis is daar.” Hy skaterlag na elke sin. Ek luister hoe hy en Baby van Johannesburg na Oos-Londen toe op pad is, en dat die kar net buite ons dorp gebreek het en eers môre reg sal wees.

My ouers stem gewillig in dat hulle by ons kan eet. Maar Ma klink gemaak vies toe

sy met Sersant praat. “Jy hoef nie so verleë te lyk nie, Sersant. Dis ou taks van jou om mense wat van node is by enige huis van jou smaak te laat bly. Seker oor jy weet dat almal hier reg staan om vir jou 'n guns te doen!”

Sersant kyk haar net glimlaggend aan.

Terwyl die grootmense praat, vra ek vir Baby of sy saam met ons wil netbal speel. Sy lyk gretig, maar haar pa hou haar stywer vas en glimlag na Sersant se kant toe. “Baby kry mos die fits en ek is 'n bietjie bang om haar onder my oë uit te laat gaan. Ek en haar ma het juis besluit dat ons haar by 'n spesialis in Oos-Londen moet kry as ek terug is daar met my shows. Wat sê Daddy se poplap?” Hy gee haar skouer weer 'n stywe druk, maar sonder om na haar te kyk.

Ek sien hoe Ma frons. Dit lyk dan vir my of daar trane by Baby se wange afloop.

Sersant is weg met die belofte aan oom Attie dat hy almal in die bodorp van die Vrydag en Saterdag se vertoning sal sê. Hy sal ook die saal probeer kry.

Ma en antie Queenie is die bult op om die twee enkelbeddens in ouma Stienie se voorhuis te gaan opmaak. My hart brand om met Baby maats te wees, sodat ek darem agterna kan spog dat ek 'n nuwe maat uit die stad bygekry het. Maar haar pa se arm bly om haar skouer. Later vra sy haar pa om toilet toe te gaan. Hy kyk na die gordyn wat die slaapkamer van die voorhuis skei, en Pa sê vir hom dat die puttoilet buite op die werf is. Haar pa haal sy hand traag van haar skouer af toe sy opstaan, en sê: “Onthou jou pilletjies as jy terugkom, Sugar.”

Eers toe ek en Baby oor die werf na die toilet toe stap, sien ek hoe sy haar heupe met elke stap rondswaai. Tot groot vermaak van al die kinders wat op ons werf saamdrom. By die toilet gaan ek saam met haar in, soos ek altyd met my maats maak. Dis ook maar goed, want ons is skaars binne, toe begin Baby snot en trane te huil. Sy blaas sommer haar neus aan die soom van haar kort rok. So tussen die snikke deur praat sy. “Daai sersant wou nie na my luister nie! Ek wil huis toe gaan. Ek wil by Mô wees!”

Maar toe ons buite kom, is haar trane weg en gooi sy weer haar heupe rond. Laat die aand vertel ek vir Ma hoe Baby gehuil het, maar sy snork net deur haar neus. “Bly weg van daai ougat meit af. Daai man se bek is te glad, en sy is lank nie meer 'n tjint nie!”

Die Vrydagoggend stamp ek en Ma mekaar om eerste by die deur uit te kom toe ons die benoude skreëry van alle oorde af hoor. Ma is skaars buite, of 'n vrou skree vir haar van die werf onderkant ons: “Heiden, Tinkie! Wat vir 'n sonde laat jy jou huis inkom? Laat daai kaalgat tjint haarself aantrek voor die hele dorp se manne haar skaamtes sien!”

Ek en Ma kyk verward na mekaar. Ek het my verbleikte huisrok aan wat net bokant my knieë hang. Antie Poppie wat langs ons bly, skree na Ma toe: “Nie jôu tjint nie, Tinkie. Dis die tjint wat sjister hier aangekom het. Sy't wragtag oop en bloot daar van ouma Stienie se huis af tot hier geloop. Aarde!”

Toe Ma vir Baby sien, hyg sy na asem en gryp die voorkant van haar bors vas. My oë rek. Só iets het ons nog nie gesien nie! Behalwe vir die stukkies pienk lap wat Baby oor haar pramme en om haar heupe het, is sy poedelnaak. En dit lyk nie of haar kaalgeit haar pla nie, want sy glimlag met almal en swaai haar hande in 'n soort groet waar sy by ons sinkbad langs die huis staan. Al die grimering op haar gesig is afgewas en sy lyk nou baie jonk. Terwyl Ma nog na asem soek, staan antie Poppie nader na die erfdraad toe om vir Baby beter te kan sien. “Heiland, Tinkie, die is mos nog skoon tjint! En hoe lyk sy dan vir my nes een wat dik gedrink is!”

Baby lyk snaaks, al glimlag sy so breed. Haar oë is wyd gerek, en dit lyk of sy niks voor haar kan sien nie. Maar sy ruik nie na wyn nie. Ek en Ma trek haar die huis in en Ma sê my om 'n kombes te kry om haar toe te maak. Om haar lyf toe te kry, is 'n probleem. Elke keer as die kombes oor haar kop swaai, skree sy: “Mô, help!”

Toe oom Attie uitasem by die deur instorm, raas Ma sommer met hom. “Kyk, ek sê nie hoe jy jou tjint moet grootmaak nie. Maar dié meit is so gesuip dat sy nie eens reg Ma kan sê nie! En dit so vroeg in die oggend!”

Oom Attie vat-vat na Baby, maar sy is onder die kombes uit en klou om lewe en dood aan Ma. En sy skree: “Mô! Ek wil my mô hê!” Oom Attie is later só vies vir Baby wat nie agter Ma se breë rug wil uit nie dat hy dreig om haar dood te slaan. Later haal hy 'n plastiekpakkie met vaal gespikkelde pille daarin uit sy sak en hou dit in die lug vir Baby om te sien. Baby loer na die pakkie en gryp floutjies daarna, maar sy bly agter Ma se rug.

Oom Attie se oë is vol tranes toe hy by die tafel gaan sit. “Aai, miesies. Ek weet nie meer hoe ek dit met die kind het nie. Daarom dat haar ma nie naby haar wil kom as sy in die toestand is nie. Sy't alweer van haar fits-pille gesteel en te veel gedrink. Baby, Sugar, kom na Daddy toe.”

Baby wil nie, maar toe Ma die tranes in die oom se oë sien, pluk sy vir Baby agter haar rug uit, druk haar in haar pa se arms en begin net so droewig soos Baby te huil. Dis seker net ek wat sien dat Baby se tranes skoonveld is toe sy in haar pa se arms beland; net 'n vreesbevange trek bly in haar oë oor.

Baby se dun lyfie bly die hele dag langs haar pa. Selfs toe sy die paar keer toilet toe gaan, is haar pa by en wag vir haar buite. Al die vrouens is aan die praat, want Ma het hulle vertel wat die oggend in die huis gebeur het. “Mens, die man se vrou het 'n stuk goud vir 'n man gekry! Ons mans kan by hom leer hoe om hulle kinders lief te hê.”

Maar die middag vergeet almal skoon van Baby toe Sersant en sy vrou by ons huis instap. Sy vrou het nog nooit in al die jare dat sy in Ngamakwe bly, 'n voet in die bruin woonbuurt gesit nie. En nou is sy hier met 'n bord koek vir Ma se visitors!

Ma is so uit die veld geslaan dat sy nie weet hoe sy dit het nie. “Nooi!” skree sy uit die huis uit. “Gaan leen vir my 'n koppie suiker hier langsaan sodat ek vir miesies Sersant drinkgoed kan gee!”

Waar ek buite onder die peperboom sit en potte skuur, wonder ek of Ma dan nou skoon kens is, en ek skree hard terug: “Die suiker is mos in die boks onder my kooi, Ma!”

Ek brand om te hoor wat hulle alles praat, maar ek hou my eenkant. Ek hoor net Sersant belowe met die wegry hy sal sorg dat die reëlings vir die saal regkom.

Sersant en sy vrou is skaars weg, of oom Attie sit af dorp toe met Baby aan die arm om te gaan uitvind hoe ver sy kar se regmakery is. Hulle is gou terug - Baby glimlag breed, maar oom Attie brom ongeduldig oor sy kar wat nog nie reg is nie. Vir wat duur dit so lank! Hoe meer hy brom, hoe meer glimlag Baby. Sulke breë glimlagge. Later lag en gesels sy eers skaam-skaam met ons en nog later kliphard. Maar elke nou en dan kyk sy vinnig na haar pa. Toe Ma vra wat haar ma se naam is, hou oom Attie op om te brom en trek vir Baby nader na hom toe. Haar mond is gesluit, en Ma se frons dieper.

Toe Pa teen laatmiddag by die huis kom, bring hy 'n boodskap vir oom Attie van Sersant af. Oom Attie moet net daar bly wag, want Sersant kom later self die sleutel van die saal in die oom se hande besorg.

Oom Attie is so bly dat hy opspring, vir Baby optrek en 'n paar danspassies doen.

“Baby, ons is on the roll!” lag hy. Maar Baby se oë staan wild in haar kop so bang lyk sy.

Toe Sersant later by ons opdaag, is sy vrou weer by. Ek is skoon verstom. Hierdie keer het sy 'n pak lekkers in haar hand. Ek sorg dat ek bybly.

Oom Attie spring op en hou sy hand uit om Sersant te groet voor die nog reg oor die drumpel is. “Dankie vir die break, Sarge. Ek het elke sent nodig om vir die kar se regmakery te betaal. En dié Baby van mykan sing, hoor!”

Sersant De Wit steek sy hand na oom Attie uit - en toe ons weer sien, is die een helfte va die handboeie om die oom se pols!

Daar raak die oom aan die bewe en opeens begin hy kliphard huil. Maar Sersant praat nog harder. “Attie Brand, alias Andrew Barnard, ek neem jou in hegtenis vir die ontvoering van Claudine Grootboom en vir dwelmverskaffing aan 'n minderjarige.”

Ma en Pa praat ewe hard saam. “Sersant! Wat vang jy nou aan?” vra Pa. “Wie's Claudine?” En: “Sersant, jy kon mos die boeie buitekant aangesit het! Nou is my huis vir ewig en altyd bad luck!” Dis Ma.

Sersant steur hom nie aan my ouers nie. Hy is besig met die boeie. Sy vrou sit en hou vir Baby styf in haar arms vas en wieg haar heen en weer. Baby snik en klou aan die dik bo-arms van Sersant se vrou. Sy klou nog stywer toe oom Attie haar vies aangeluur en 'n tree in haar rigting gee.

Maar Sersant druk oom Attie by die deur uit. Ek gaan staan in die deur en hou hulle dop. Sersant hou oom Attie aan sy elmboog vas en druk hom vooruit, die bultjie uit na waar die wêen staan. Oom Attie trap die droë, vaal grond los dat die stof staan soos hy hom probeer verset, maar Sersant is groot en sterk. Hy kry oom Attie agter in die wêen in.

Toe Sersant met oom Attie klaar is, kom hy weer na ons toe en kyk met 'n stil glimlag na my ouers en na Baby wat nog steeds aan Sersant se vrou vasklou.

“Doempie, Tinkie,” sê hy, “my vrou kom mos doer uit Pretoria se kontrei. Dis haar nuuskierigheid oor die kind se Mô-sêery wat haar gister laat saamkom het. Sy't my op die spoor gebring. Dis mos net Transvalers wat so Mô sê. En dis einste in Pretoria dat die vermiste kind” - en hy wys na Baby – “se gesig al die afgelope twee jaar op elke muur en lamppaal is. Ook teen die muur in ons kantoor.”



**Addendum C: “Mutsuku” – Izak de Vries**

Dis Dinsdagoggend en meneer Ndou is vroeg reeds op. Gister is sy hemp al netjies gewas en gestryk. Hy het ook sy skoene skoongemaak en besluit dat 'n blikkie Kiwi politoer op die lysie gaan wees van goed wat hy vanmiddag gaan koop.

Hy stoot-stoot aan die kooltjies onder die kleipotjie en wanneer hy tevrede is dat die pap lekker styf is, krap hy die een helfte in sy bord en die ander helfte in Mutsuku s'n.

Eers kry die ou hond 'n vryf tussen die ore, wat die stert so 'n keer of wat laat beweeg, dan word die bord voor hom neergesit.

Sommer net te gou is die hond se bord leeg en die ou man kyk half skuldig na die pap wat nog in syne is. Die hond gaan lê weer in die son.

Meneer Ndou se gedagtes draai in die rigting van die botteltjie bier wat hy vanmiddag gaan drink. Dis nou wel nog lank tot dan, maar 'n bier sit darem ook weer iets in 'n man se maag. En daardie hond staan deesdae al hoe swaarder op. Hy voel skuldig dat daar nie meer is om te gee nie, maar daar is ook soveel monde om te voer ...

Mutsuku voel sy vriend se oë op hom, kyk 'n slag om, en wikkel sy stert. Hy strek homself weer lank uit om die meeste van die son se hitte op sy grys sye te kry.

“Daardie hond is mos al oud,” het die dokter van die hospitaal die ander dag gesê. Die donker dokter hardloop altyd hier verby. Hy is nie 'n Venda nie en sy aksent sê hy kom uit Engeland. Hy is sommer blink van swartwees. Baie middae hardloop hy hier verby, dan waai hy. Nou die dag het hy gestop en so na Mutsuku gewys en gesê: “Daardie hond is mos al oud.”

“Ja,” het ou meneer Ndou gelag. “Kyk, sy naam is mos Mutsuku, die Rooi Een, maar ek sal hom een van die dae 'n ander naam moet gee. Hy word al grys, nes ek!”

Die dokter het 'n paar oomblikke so gestaan en kyk. Mutsuku het sy stert gewikkel. Dit het half gelyk asof die slim man nog iets wou sê, maar toe waai hy maar net en hardloop verder.

Meneer Ndou kyk na sy ou vriend, dan na die res van die pap en dink weer aan die bier wat hy vanaand gaan drink. Black Label. 'n Hele dumpie gaan hy koop, net vir homself. Dit is nou al 'n ou ritueel. Pensioendag is ook bierdag in meneer Ndou se sinkkaia.

Nou ja: Dan maar nog een happie pap. Dalk het Mutsuku die res meer nodig. Hy kou lank aan die laaste hap wat hy vir homself afgemeet het en sit dan die res voor die hond se snoet neer. Met 'n effense lag sien die ou man hoe sy vriend se gesig verbaas lyk. Hy kry nooit 'n tweede keer kos nie. Sy eie maag se ligte protes lag hy heeltemal weg wanneer die ou hond gretig die laaste bietjie pap van die bord af lek.

Noudat die tweede bord ook skoon is, word albei gou deeglik gewas. Meneer Ndou moet darem sê dat dit goed is om 'n kraan so naby jou kaia te hê. Hy het eers gehuiwer of hy die plek moes vat hier by die vrou in die agterplaas. Dit is darem erg om elke maand meer as die helfte van jou pensioen weg te gee. Maar, daar waar hy eers gebly het, was daar ook nie water naby nie. En hy moet erken dat dit goed is om nie myle te dra aan jou drinkgoed en wasgoed nie. Bowendien het die vrou self baie monde om te voer en hy het geweet dat hy met die orige geld vir hom en Mutsuku sal kan sorg. Dit is erg as 'n mens begin om jouself te verloor so met die ouderdom en die siekte saam.

Vir oulaas loer die oubasie in die stukkiespieël bo sy bed, druk so 'n bietjie aan sy

hoed, en loop na die taxistaanplek.

Dit is 'n jolige rit, want 'n hele paar mense in die taxi gaan pensioen haal. Nou word die sorge van die lewe eers weer 'n bietjie vergeet. Netnou-netnou loop hulle weer soos ryk mense met note in hulle sakke rond.

Daar by die betaalpunt staan die mense al in die tou. Dis snaaks hoe jy vroeg kan kom, maar daar sal altyd mense wees wat vroeër is.

Met die laaste bietjie spaargeld wat hy somer aan die begin van elke maand wegsit vir hierdie rit, betaal hy die haastige bestuurder en gaan val saam met die ander in die tou in.

Meer as 'n uur gaan verby voor dit amptelik oopmaaktyd is en nog 'n halfuur gaan verby voordat die betaalmense daar opdaag.

Dit vat nog 'n goeie klompie minute voordat die vensters oopgemaak word en mense begin vorentoe druk. Daar is elke oggend so 'n afwagting wanneer jy weet jou sakke bult netnou weer.

Dis nie lank nie, of 'n geraas klink op daar voor. Almal beur nog 'n bietjie vorentoe om te hoor wat aangaan. Baie gou kom die woord met die ry langs af: Hulle sê daar is nie geld nie.

Nou gons dit behoorlik.

Meneer Ndou bid vinnig boontoe dat dit verkeerd is. Dalk kom die geld nog. Dit kan tog nie wees nie! Waar is die geld vir die huur? Waar is die geld vir die kos wat hy en Mutsuku moet eet? Sonder sy bier kan hy nog gaan, maar hy moet mos eet. En Mutsuku kan nie avokado's eet soos hy nie. Bowendien: daardie boom dra maar min vrugte en daar is baie honger kinders in die omgewing wat ook maar kom haal. Hulle weet hy het nooit kinders gekry nie, so nou kom maak hulle maar somer hulle mae vol van sy boom.

Nee, hier kom die mense nou van voor. Hulle loop nie en note tel nie, hulle het net wit papiere by hulle.

Hoe moet ek eet van 'n wit papier wat in my hand is, dink meneer Ndou.

Wanneer hy voor kom, sê die man agter die toonbank nie eens meer wat om te doen nie. Almal weet al teen die tyd hulle kry vandag niks, jy moet eers die wit papier na die hospitaal vat, dan sal hulle dit invul, dan bring jy dit terug, dan doen jy van voor af aansoek. Hy vat die papier by die man en vra: "Hoe lank gaan ons moet wag?"

Die jong man agter die toonbank trek net sy skouers op en probeer 'n wit vorm verby die oubaas druk na die vrou wat volgende in die tou is.

Daar is 'n waterigheid in meneer Ndou se oë wat hy ergerlik afvee met sy deurgewaste sakdoek. Hy is heeltemal stom. Wat nou? In die eerste plek moet hy terugkom by die huis en dis 'n lang ent. Daar is nie meer geld vir die taxi nie.

Hy skud sy kop soos hy loop. Die Januarieson brand hom tussen sy blaaië. Sy kop is naderhand vol sweet. lewers langs die pad besef hy dat hy steeds die stuk papier in sy vuus vashou. Ergerlik klik hy sy tong vir homself. Wat nou as hierdie papier oninvulbaar is teen die tyd dat hy by die hospitaal uitkom?

Dit is al hoogmiddag toe hy by die hospitaal verbystap. Sy huis is nog 'n hele entjie verder. Daar is nou twee gedagtes in sy kop. Hy dink dat dit dalk goed sal wees om die papier gou ingevul te kry, maar hy is al baie moeg en dit sal ook goed wees om koue water te drink en



'n bietjie te sit. Hy wik en weeg, en draai dan maar by die hospitaal in.

By die hek weet hulle niks van die papiere af nie, behalwe dat ander al gevra het.

Die tou by buitepasiënte is lank, maar hy is dankbaar vir die skadu'tjie wat dit so 'n bietjie koeler om hom maak. Hy het lank laas so baie gestap.

Die man agter die toonbank sê hy weet van baie ander wat al kom vra het, maar die hospitaal weet nie van die vorms nie. Hy kan 'n nommer kry, dan sal die dokter hom sien as hy wil.

Meneer Ndou kyk na die baie gesigte wat passief en geduldig op die bankies en op die grond sit en wag om gesien te word. In 'n hele klompie hande sien hy wit papiere.

Nee, skud hy sy kop. In sy dae, toe hy nog kon, het hy hier in die hospitaal tuingemaak. Hy weet hoe lank hierdie mense nog gaan wag. "Nee," sê hy vir die man. "Ek sal môre vroeg hier wees."

Eers gaan maak hy 'n draai in die toilette. In die ou dae was hulle baie mooi skoon, nou nie meer nie. Hy drink egter maar van die water uit die kraan en begin weer stap.

Doodmoeg kom hy by die huis.

Mutsuku staan stadig op en kom druk sy snoet in die ou man se hand. "Ek weet nie mooi nie," sê die ou man vir die hond. "Party dae wonder ek oor Madiba se regering. Kyk wat maak hulle. Mphephu het nie so gemaak met sy mense nie. Hy was anderste, dis waar. Maar hierdie mense. Hulle kyk nie meer na ons nie."

Versigtig gaan sit die ou man op die bankie. Al is dit warm, bewes sy lyf van die inspanning.

Hy moet aan die slaap geraak het, so met sy rug teen die kaia, want toe hy weer bykom, is die son al aan die ondergaan.

Was dit nie vir Mutsuku nie, sou hy nou net 'n avokado gepluk het en geëet het. Hy voel so moeg en sy kop voel sommer swaar. Dis al of daar 'n klip in sy hart kom sit het.

Maar die ou hond lê vir hom en kyk.

Daarom staan hy op en begin weer die vuur aan die gang kry. Vir 'n oomblik dink hy dat daar nie genoeg asem in sy longe gaan wees om die vuur te maak brand nie.

Na 'n paar blase vat dit gelukkig.

Versigtig gooi hy 'n stompie op. Dit tref hom dat hy binnekort weer hout sal moet kry en hy het nie geld om te koop nie. In die ou dae kon jy sommer so gaan kap hier buite jou erf, maar deesdae is daar so min bome oor, jy moet maar betaal as jy nie meer ver kan loop nie.

Hy neem die helfte van die pap wat hy gewoonlik maak en begin dit meng. Mutsuku het darem vanoggend 'n bietjie meer gekry as gewoonlik, troos hy homself toe hy die baie klein bietjie pap presies in twee verdeel.

Daardie nag slaap meneer Ndou vas, maar teen die oggend is dit sy maag wat hom wakker maak. Hy staan dus vroeg op en begin pap kook. Weer kook hy net die helfte en deel dit met Mutsuku wat sukkel om te glo dat ontbyt vanmôre so vroeg voor sy snoet gesit word.

Voor die meeste taxi's nog loop, is hy al by die hospitaal en gaan staan in die tou by buitepasiënte. 'n Hele klompie ander mense staan ook al daar. Die meeste is oud en heelwat het vorms soos syne in hulle hande. 'n Paar staan op hulle krukke en leun. Ander

sit in rolstoele. Geduld. Dis al wat help.

Weer word hulle weggewys. Die dokters het nog geen inligting gekry van hoofkantoor in Pietersburg nie, sê die man agter die toonbank. “Kom volgende week weer terug.”

Oor die volgende paar dae pluk meneer Ndou die avokado's groenerig om seker te maak dat hy die kry wat binne bereik is. Die wat te hoog sit en hy nie met sy stok kan afkry nie, moet die kinders en die voëls maar eet.

Die vrou wat sy huisie aan hom verhuur, was baie goed. Sy is gelukkig ook haar geld geweier, so sy sukkel nie met hom nie. Maar sy maak hom ook mooi verstaan dat sy alles soek sodra daar weer geld inkom.

Met die avokado's wat hy in sy eie maag stop, kry Mutsuku darem elke oggend en elke aand 'n bietjie pap. Op die manier sal daar vir albei darem vir 'n rukkie lank kos wees, maar dit gries die ou man om aan homself te erken dat hy sy ou vriend afskeep. Sy eie maag roep elke oggend en elke aand dat daardie pap darem lekker ruik, maar hy gun hom dit nie. Avokado's is goeie kos.

Daardie Maandag is hy weer by die hospitaal. Hy het swak gevoel en eers laat opgestaan. Mutsuku raak al hoe maerder en dit maak hom baie bekommerd. Gelukkig woon hy naby die hospitaal. Hy weet nie hoe hy sou gemaak het as hy nog op sy ou plek gebly het nie.

Laatslaap is altyd 'n fout, sê hy vir homself, toe hy die enorme hoeveelheid mense sien wat alreeds voor hom toustaan. Gelukkig beweeg die tou verbasend vinnig.

Na omtrent 'n uur beweeg hy in die skaduwee van die gebou in. Daarna is dit nog so 'n halfuur voor hy gehelp word. Maar ook dit is 'n skim, besef hy toe iemand agter die toonbank vir hom 'n papiertjie gee en sê: “Jy kan eers hierdie dag gesien word. Kom dan terug en moenie laat wees nie.”

Hy kyk op die papiertjie. Hy kyk weer: “Maar hier staan ek kan eers April gesien word!” sê hy.

“Ja,” sê die vrou. “Kom dan terug.”

“Maar dis nou Januarie se pensioen wat ek mis! Dan Februarie, dan Maart ... Dan eers in April ...”

“Ek weet. Gaan nou,” sê die vrou.

Dit brand hier agter sy oë. Dis trane, besef hy in sy skaamte. Ek moet nie nou gaan saf word nie.

Twee dae voor Mutsuku, wat klaar te min kry, geen pap meer sou hê nie, sê die radio hulle moet by die hospitaal gaan pap haal. NTK het geskenk om die armes te help.

Daardie aand eet hy en Mutsuku weer saam. En hy maak weer 'n porsie soos in die dae toe hy nog sy pensioen gekry het.

“Môre sal ek weer 'n bietjie versigtiger wees met my deel,” sê hy vir Mutsuku. “Maar die sak sal darem 'n rukkie kan hou vir jou. Dalk skenk hulle weer.”

Een van die bure se kinders moes dopgehou het toe hy met die sak daar aangeloop kom, want in die middel van die nag is die mense in sy huis. Hulle skop die deur oop en druk 'n

sak oor sy gesig. Hy hoor hoe hulle vir Mutsuku slaan. Dan is hulle weg.

Wanneer hy die kers aansteek, is die sak mieliemeel weg. Net dit.

En Mutsuku lê en bloei.

Toe hy die ou hond probeer optel, huil Mutsuku. Daarom gooi meneer Ndou maar sy komberse op die vloer en krul styf teen sy getroue vriend vas.

Die volgende dag gaan hy weer na die maatskaplike werker by die hospitaal en vertel wat gebeur het. Al die mieliepap is al uitgedeel, sê sy.

Hy loop terug en probeer vir Mutsuku stukkies van sy avokado voer, maar dit lyk nie asof die hond veel erg het daaraan nie.

Teen laatoggend vra hy 'n paar van die seuns wat voor sy huis bal skop of hulle nie sal hout bring vir hom in ruil vir die hoë avokado's nie.

Hulle lag net vir hom. Gelukkig maar dat een van die onderwysers daar naby in sy motor sit en die spring toe uit met 'n sambok en slaan links en regs. "Ek gaan kom kyk!" skree hy. "As daar nie vanaand so 'n hoop hout in hierdie erf lê nie, slaan ek julle velle weg! En ek gaan na die boom ook kyk! As daar een avokado weg is, foeter ek julle ook!"

Nie lank nie, toe lê die hoop hout hoër as wat beduie is.

Dankbaar bid hy daardie aand vir die tussenkoms van die onderwyser, want die het kom kyk en somer 'n sakkie mieliemeel ook afgelewer. "Ja," lag die man. "Ek vertel toe mos een van my kollegas hoe ek die jong mense dreig. Hy sê toe vir my van die inbraak. Ek kom kuier weer. Sorg dat jy genoeg eet, ou man. Jy is maer."

"Jy is baie maerder," sê die jong doktertjie by die kliniek vir hom. "Drink jy jou pille? Jou bloedsuiker is baie hoog!"

Sy lyk soos 'n dogtertjie, die dokter, maar sy help mense. Daarom vra hy ook of hy nie maar antibiotika kan kry nie. Hy voel iets sweer in hom, sê hy vir haar.

Sy kyk en vra uit, maar hy wil nie sê dis vir Mutsuku nie. Die etter loop nou uit die wonde uit.

Uiteindelik gee die doktertjie hom vitamienpille, want, sê sy, dis nie goed om antibiotika te neem as daar nie duidelike tekens is nie.

Hy oorweeg dit vir 'n oomblik om die dokter te vertel van sy vriend, maar besluit om maar die vitamienpille vir hom te probeer ingee. Die doktertjie praat reg. Hy weet, hy het baie gehoor wat mense praat toe hy nog krag gehad het om daar by die hospitaal te werk.

Maar na drie onrustige nagte lyk Mutsuku baie slegter. Na 'n lang dink kry meneer Ndou 'n goeie plan. Hy gaan soek 'n skerp kantjie aan sy huis se plate en sny sy voorarm vir so vyf sentimeter ver oop. Hy doop daarna sy vinger in die etter wat uit sy vriend kom en smeer dit deeglik in sy eie wond. Daarna bind hy dit toe.

Twee dae later is daar goeie groen etter op sy arm.

Hy gaan kliniek toe, en kry onmiddellik 'n verwysingsbrief. Die res van die dag sit hy by die hospitaal en kry uiteindelik wel antibiotika.

Baie tevrede gaan hy terug huis toe en bietjies vir bietjies voer hy dit vir sy hond.

Dit gaan egter nie goed met Mutsuku nie, en toe die onderwyser weer verbykom met 'n sakkie mieliemeel en 'n hele hoender, sê hy 'n groot ding: "Dink jy nie daardie hond wil doodgaan nie?"

"Hy is my vriend," sê meneer Ndou.

Die volgende oggend voel meneer Ndou self siek, maar dwing homself om van die koue hoender te eet. Hy sit ook 'n bordjie voor Mutsuku neer, hoewel hy weet dat die hond dit waarskynlik nie kan eet nie.

Die dag daarna gaan meneer Ndou weer hospitaal toe. Hy voel nou regtig nie goed nie.

Wanneer hy gesien word, vra die dokter: “Kyk, ek sien hulle sê op jou lêr jy het pille gekry. Antibiotika. Drink jy dit? Jy word dan net sieker?”

Meneer Ndou skrik. Dis waar dat sy arm deesdae klop. “Ja,” sê hy vir die dokter. “Ek sorg dat daardie pille twee maal 'n dag ingeneem word. So staan dit op die pakkie. Ek kan lees.”

Die dokter lyk geskok toe hy die verband afhaal. Hy neem ook meneer Ndou se suiker. “Ek gaan jou moet opneem,” sê hy.

“Nee!” sê meneer Ndou. “Nee! Dit kan nie, my hand is te siek. Asseblief. Hy sal doodgaan as hy nie versorg word nie! Asseblief nie! Nee!”

“Maar jy is siek,” sê die dokter. “Ek is bang dat jy nog sieker gaan word. As ons jou nie help nie, dan kan jy ook doodgaan. Dit wil ons tog nie hê nie.”

Maar hy weier. Die dokter, 'n Ghanees, roep later 'n tolk om te kom uitvind wat regtig fout is. Die ou man se Engels is so goed dat hulle maklik kan kommunikeer, maar hy begin vermoed dat daar iets is wat weggesteek word.

Die Engelse dokter, die een wat hardloop, is in daardie stadium ook in die buitepasiente-afdeling en die ou man roep hom nader toe hy die bekende stem hoor. “Asseblief,” sê meneer Ndou vir hom. “Asseblief, sê vir hierdie dokter van my hond. Sê vir hom dat hy baie oud en baie siek is. Hy het my nodig. Asseblief se vir hom dat ek nie opgeneem kan word nie!”

Die twee dokters gaan weer uit en na 'n tydjie kom albei weer terug. “Goed,” sê die Ghanese dokter vir hom. “Dokter Wilson het vir my verduidelik. Maar jy moet elke tweede dag inkom dat ons jou wond kan regmaak, en drink asseblief hierdie antibiotika wat ek nou vir jou gaan gee. Dis baie sterk.”

“Dokter Wilson het ook gesê hy sal daar by jou verbyhardloop vanaand, net om te kyk of jy nog gesond is.”

Laat daardie middag, net voor die son sak, spring die Engelse dokter in sy sportklere en draf na meneer Ndou se kaia toe. Op 'n afstand reeds sien hy die kinders om die huis saamdrom en besef iets moet fout wees. Hy versnel sy pas.

Die kinders staan sku weg toe die dokter, wat hulle al ken van sy hardlopery, daar opdaag.

Plat op die grond sit die ou man. Sy kop is kaal en hy huil geluidloos. Net die trane stroom by sy oë uit, en sy mond is vertrek in uitroepe wat nie uitkom nie.

Op sy skoot lê die ou hond se kop. Die dokter kan sien dat rigor mortis al ingetree het.